

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT04.013

ENSINO DE HISTÓRIA E A IDEIA DE CATÁSTROFE HISTÓRICA EM WALTER BENJAMIN: DIÁLOGOS SOBRE A RAZÃO APODÍTICA E A CONSTRUÇÃO DOS SABERES HISTÓRICOS NA CLASSE OPRIMIDA.

Deibson Joaquim Dos Santos¹

RESUMO

Este artigo surgiu a partir das investigações e estudos realizados durante o curso do Mestrado em Filosofia pela Universidade Federal da Paraíba e tem por objetivo compreender a relação entre a ideia da catástrofe histórica elaborada por Walter Benjamin, a razão apodítica – razão matemática- e o Ensino de História. Para isso, optamos pela realização de pesquisa bibliográfica e métodos hermenêuticos em textos filosóficos, historiográficos e pedagógicos. Assim sendo, as reflexões são inspiradas pelas ideias do filósofo Walter Benjamin, sobretudo em relação às críticas direcionadas ao uso desse modelo de racionalidade na produção do conhecimento histórico. Cabe ressaltar, que esse modelo dificulta que a classe social oprimida possa rememorar as lutas sociais e rememorar os “heróis” desse grupo social, pois é produzido a partir da perspectiva da burguesia. Nesse caso, o “silenciamento” da classe dominada seria uma catástrofe histórica, quando se adota o pensamento de Benjamin. Além disso, a racionalidade apodítica chegou ao ensino através do método demonstrativo de Iohannes Amos Comenius, conseqüentemente, ao Ensino de História. Concluiu-se que ainda persistem os métodos apodíticos nos processos de ensino de história, mais especificamente no modelo conhecido por aulas expositivas, sobretudo quando os métodos demonstrativos são priorizados na docência, sendo que isso dificulta a rememoração dos eventos históricos inerentes à História das classes oprimidas e foram apresentadas a educação dialógica na perspectiva de Paulo Freire e uma educação pautada pela sensibilização emocional como estratégias de superação a razão apodítica no âmbito do Ensino de História.

¹ Mestre em Filosofia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), deibson.joaquim@gmail.com.

Palavras-chave: Ensino de História; Razão Apodítica; Catástrofe Histórica; Walter Benjamin.

1 INTRODUÇÃO

A razão apodítica é o modelo de racionalidade que surgiu com modernidade. Ele foi inspirado pela Lógica Matemática e pretendia desenvolver um tipo de conhecimento científico verdadeiro e sem margens para questionamentos, ou seja,, conhecimento científico fidedigno.

Esse modelo de racionalidade se tornou instrumento para a validação do conhecimento científico, criando “um tipo de hierarquia entre ciências da natureza e ciências humanas, pressuposta ou admitida, que é ainda tributária de uma concepção de razão apodítica ou demonstrativa e que se inspira e toma como modelo de reflexão e de produção do conhecimento” (MARSILLAC, 2011, p, 274). Isso acontecia porque as ciências que usavam os métodos dessa racionalidade tinham um status superior, em detrimento a qualquer outra ciência que adotasse metodologia de verificação do conhecimento que não fosse o modelo da Lógica Matemática.

Cabe destacar que, a racionalidade apodítica chegou aos processos Didáticos através dos métodos demonstrativos elaborados por Iohannes Amos Comenius no século XVII. Assim como no século XVIII e começo do XIX ganhou espaço na Historiografia através do Historicismo, se mantendo na Historiografia do Século XIX mesmo após o advento do positivismo, tudo isso em uma época que a História reivindicava seus status de ciência.

Por isso, o objetivo deste texto é refletir sobre a relação entre a razão apodítica e a aquisição do saber histórico através de processos de aprendizagem, sabendo que a razão apodítica, outrora, fundamentou os modelos historiográficos. Como também os métodos de ensino e aprendizagem devido às contribuições Iohannes Amos Comenius.

Cabe ressaltar que as reflexões presentes neste texto são inspiradas pelas ideias do Filósofo Walter Benjamin, porque teceu críticas ao uso da razão apodítica na produção do conhecimento Histórico. Por isso, no apêndice “A” das teses sobre o conceito de História, Benjamin esclarece que:

O historicismo limitou-se a estabelecer um nexos causal entre vários momentos da história. Mas um fato, por ser causa de outro, não se transforma por isso em fato histórico. Tornou-se nisso positivamente, em circunstâncias que podem estar a milênios de distância dele. (BENJAMIN, 2012, P. 20)

Cabe esclarecer que o Historicismo é fruto do modelo de racionalidade inspirado pelas metodologias das ciências exatas, lógica e da natureza. Há de se dizer também que apesar de sua vertente teleológica, o positivismo se articula com o Historicismo.

Para tanto, optamos pela realização de uma pesquisa bibliográfica usando os métodos hermenêuticos em textos filosóficos, historiográficos e pedagógicos. Pois se buscava compreender e produzir uma reflexão textual sobre o modo como a racionalidade Apodítica funcionou no âmbito das ciências e chegou aos processos de ensino, conseqüentemente, também é usada no Ensino de História.

Como conclusão do texto, foi apresentada a educação dialógica de Paulo Freire e a educação pautada pela sensibilização emocional como ferramentas visando à superação dos métodos da racionalidade apodítica no âmbito do Ensino de História, embora esses temas não tenham sido abordados de maneira aprofundada, mas poderá servir para futuras pesquisas acadêmicas.

2 RAZÃO APODÍTICA NO ENSINO DE HISTÓRIA: UMA CATÁSTROFE HISTÓRICA.

A escola é entendida como uma instituição quem tem a finalidade de introduzir os mais jovens na cultura que pertencem e possibilitar que os membros mais novos possam apropriar-se do conhecimento científico através da transposição didática. Sendo assim, a escola é responsável pelo processo de apropriação dos saberes histórico por esses indivíduos. Assim sendo, é na escola que os indivíduos começam a romper com o senso comum e também desenvolvem as habilidades críticas necessárias à construção da consciência histórica.

A partir do século XVI o modelo de razão inspirado pelas ideias da Lógica Científica e da Matemática inspirou os métodos de pesquisa e a epistemologia das ciências. Sabendo que, naquela época, esses modelos visavam à ruptura com a razão teológica da Igreja Católica que norteou a apropriação e o desenvolvimento dos saberes na Idade Média (AGUIAR,, 2011). Mas, de que modo podemos definir a ideia de Razão apodítica?

A palavra razão, etimologicamente, tem sua origem no grego “logos” e do latim “ratio” (SIGNIFICADOS, 2018): refere-se à faculdade de raciocinar, aprender, compreender, ponderar ou julgar os saberes e as práticas cotidianas. Numa visão semântica, a razão apresenta-se como: a capacidade do ser humano

adquirir e julgar conhecimentos e práticas;; a causa ou motivo para uma ação; o impulso para o descontrole emocional; a certeza que alguém mantém a lucidez (AGUIAAR, 2011).

Assim, a ideia do que seja a Razão depende do sentido que esse termo adquiriu ao ser proferido em um enunciado, pois se trata de um termo cuja compreensão é polissêmica, ou seja, existem vários modos de compreendê-lo e explicá-lo no âmbito das ciências, assim como disse Aguiar (2011) “razão, no sentido que aqui a temos, mantém o seu conceito clássico de faculdade do conhecimento, de instrumento referencial de orientação do homem em todos os campos em que a indagação e a investigação sejam possíveis (AGUIAR 2011, p.74).

Nesse sentido, o professor Narbal Marsillac (2011) explica que, “de uma forma geral, a razão se opõe tanto aos dados hiléticos dos sentidos como à percepção e aos saberes imediatos ou intuitivos. Visando, assim, o universal mais do que o particular, o verdadeiro mais do que o falso, a essência mais do que a aparência” (MARSILLAC, 2011, p, 274). Entretanto, os conceitos são historicamente construídos e comprometidos com seu tempo, uma vez que o sentido de um conceito deve ser compreendido por meio da ideia atribuída a eles no tempo que foram pronunciados, agindo dessa maneira evita-se o anacronismo, ou seja, julgarmos o sentido das ideias com a percepção do nosso tempo.

Nessa perspectiva, o conceito de “razão” não escapou as ações dos homens no tempo, pois à sua polissemia se deve aos diversos sentidos que lhes foram agregados desde a antiguidade clássica e com mais veemência nesses cinco séculos após a revolução científica que iniciou no século XVI.

Na antiga idade clássica Aristóteles tinha sugerido que o homem através do raciocínio é capaz de julgar as ações que realiza. Nesse caso, a razão aparece como uma espécie de consciência moral que orienta ações humanas, distinguindo a espécie humana dos demais animais. Ele afirma, no livro I da Metafísica, que “todos os homens, por natureza, tendem ao saber” (REALE, p. 05, 2002), uma vez que “enquanto os outros animais vivem com imagens sensíveis e com recordações, e pouco participam da experiência. O gênero humano vive também da arte e de raciocínios” (Ibidem, p.05).

As ideias dos filósofos da antiga Grécia foram transmitidas e reproduzidas pela a humanidade em várias épocas e locais, chegando ao século XVII com vigor necessária para incendiar os debates em torno da racionalidade científica.

Nessa época, a concepção na qual a razão é um instrumento norteador das ações humanas ganhou mais notabilidade.

Por isso, tanto Aguiar (2011), quanto Rohden (1998) explicam que René Descartes vislumbrou desenvolver um instrumento que garantisse a “verdade” nas investigações científicas e conduzisse a razão. Talvez tenha sido da maneira como diz Rohden (1998) que, “a ciência racional descartou o mundo das opiniões, das verossimilhanças de seu sistema no qual somente as proposições necessárias que se impõem a todos os seres racionais e sobre as quais há um acordo inevitável” (ROHDEN, 1998, p. 250).

Ademais, foi Espinoza que colocou em prática as pretensões cartesianas uma vez que através do “more geométrico” (ROHDEN, 1998, p. 251). Desse modo, desde o século XVI, se o objetivo for à validação do conhecimento produzido pelos seres humanos, os métodos predominantes são oriundos da Matemática, da Lógica científica e das ciências da natureza, em detrimento às outras formas de verificação dos argumentos.

Provavelmente, foi dessa forma que a demonstração se tornou o elemento primordial para a transmissão do saber, isto é, o conhecimento tornou-se expositivo/demonstrativo, pois não havia espaço para os questionamentos, já que “o modelo de racionalidade que preside a ciência moderna constituiu-se a partir da revolução científica do século XVI e foi desenvolvido nos séculos seguintes, basicamente no domínio das ciências naturais (SANTOS, 2003): mas qual relação entre apodítica e o ensino de História?

No século XVII, Iohannes Amos Comenius apresentou a Didática Magna tornando-se conhecido como “pai” da Didática Moderna, isso aconteceu quase na mesma época que Descartes publicou sua obra. Por isso, não será exagero enfatizar a existência de amizade entre Comenius e Descartes na época que a Didática Magna foi escrita.

No método Comeniano, porém, “a demonstração” era uma das estratégias mais importantes para assegurar a “aprendizagem sólida”. Provavelmente, ele teve contato com os debates acerca dos métodos científicos, atribuindo significativa importância à “demonstração” como instrumento didático (COMENIUS, 2001).

Comenius (2001) objetivava que:

os alunos sejam ensinados a conhecer, de modo distinto e expedito, a origem de todas as palavras e a razão de todas as frases (ou construções) e os fundamentos de todas as regras nas artes e nas

ciências (efetivamente, os teoremas das ciências devem apoiar-se, não em raciocínios e hipóteses, mas na demonstração primeira que é inerente às próprias coisas). Além de um dulcíssimo prazer, este exercício tem também uma notável utilidade, pois prepara o caminho para uma solidíssima instrução, uma vez que assim se abrem os olhos aos alunos, tornando-os desejosos de, por si, passarem do conhecimento de umas coisas para o de outras, e assim sucessivamente. (COMENIUS, 2001, p. 76)

Para Comenius (2001) a palavra razão aparece nessa citação como motivação para o ato de ensinar. No entanto, o método de didático proposto por Comenius (2001) tem origem no modelo Lógico/Matemático, pois a “racionalidade demonstrativa foi tida, por muito tempo, não apenas como ideal de razão, mas a própria expressão fidedigna de toda forma de racionalidade” (NARBAL, 2011, p. 276), ou seja, havia a ideia demonstrar conhecimentos verdadeiros e incontestáveis.

Não é exagerado enfatizar que no modelo Apodítico o objetivo é demonstrar conhecimentos verdadeiros e irrefutáveis testados comprovados com métodos das ciências exatas e da natureza. Sendo assim, a demonstração se tornou o meio para a transmissão do saber histórico através das práticas de ensino, uma vez que os métodos didáticos adotaram esse modelo.

Cabe esclarecer que Comenius (2001) tinha como objetivo desenvolver um método,

Onde os fundamentos de todas as coisas que se aconselham são tirados da própria natureza das coisas; a sua verdade é demonstrada com exemplos paralelos das artes mecânicas; o curso dos estudos é distribuído por anos, meses, dias e horas; e, enfim, é indicado um caminho fáácil e seguro de pôr estas coisas em prática com bom resultado. A proa e a popa da nossa Didática será investigar e descobrir o método segundo o qual os professores ensinem menos e os estudantes aprendam mais; nas escolas, haja menos barulho, menos enfado, menos trabalho inútil, e, ao contrário, haja mais recolhimento, mais atrativo e mais sólido progresso; na Críandade, haja menos trevas, menos confusão, menos dissídios, e mais luz, mais ordem, mais paz e mais tranqüilidade (COMENIUS, 2001, p. 03).

Numa perspectiva atual, se pode dizer que o modelo de Comenius contribuiu para a redução da experiência no processo aquisição do conhecimento histórico, pois nesse método os indivíduos são passivos e recebem os conheci-

mentos da maneira como são transmitidos pelos professores, uma vez que se prioriza m os métodos demonstrativos e expositivos: claro que essa posição crítica só é possível depois de várias décadas de investigações sobre as práticas de ensino, o que não seria comum à época de Comenius.

Caso sejam priorizados no ensino de história os métodos demonstrativos que desconsideram o diálogo e as experiências dos discentes, se teria dificuldade para a apropriação de saberes históricos inspiradas por visões crítica do mundo, pois a relação entre o conhecimento do passado e os acontecimentos no presente é importante na construção de uma consciência histórica.

Sobre a consciência histórica explica Jörn Rüsen (2001) “é preciso esclarecer o que significa pensar historicamente. Tenciono, pois, analisar os processos mentais genéricos e elementares da interpretação do mundo e de si mesmos pelos homens, nos quais se constitui o que se pode chamar de consciência histórica” (RÜSEN, 2001. p. 55).

Nas aulas de História ainda predominam técnicas expositivas não dialogas cuja origem é o método de ensino proposto por Comenius (2012) e o modelo historiográfico elaborada pelos pensadores historicistas. Nesse modelo, a memorização dos grandes fatos e pessoas relevantes para História é uma das estratégias para apropriação do conhecimento.

No ensino de História, a adoção das técnicas demonstrativas que são caracterizadas pela falta de abertura ao diálogo entre professor e discente acaba provocando o “silenciamento” das experiências dos grupos sociais oprimidos. O uso dessas metodologias no ensino de História pode ser considerado uma catástrofe sob ótica de Walter Benjamin, uma vez estimula que a classe oprimida não rememore seus “heróis” e suas lutas, provocando a manutenção das condições de opressão desse grupo social. Mas como podemos definir a ideia de catástrofe histórica na ótica de Walter Benjamin (2016)?

Catástrofe é uma palavra usada para definir acontecimentos que causam danos irreparáveis aos seres Humanos, são eventos que, em muitos casos, provocam a morte de uma grande quantidade de vidas humanas. É importante destacar que à classe oprimida sofre mais com esses eventos, pois é comum que os maiores danos atinjam a camada mais popular da sociedade, uma vez que não possuem condições que viabilizem a proteção contra esses desse tipo de acontecimento.

Há de se dizer que uma catástrofe pode acontecer devido à interferência humana e a partir de eventos relacionados à natureza. Mas as catástrofes

relacionadas às atividades humanas são previsíveis e evitáveis. Por exemplo, os tsunamis que atingiram o sudeste da Ásia em 2004 foi um de cataclismo que causou a morte de aproximadamente 230 mil pessoas: esse evento dificilmente seria evitado, mas seu impacto poderia ser reduzido (SANTOS, 2019).

É importante destacar que Walter Benjamin, na tese IX do texto “as teses sobre o conceito de História”, se referindo ao quadro de Klee chamado *Angelus Novus*, elaborou o seguinte argumento,

O anjo da história deve ter esse aspecto. Voltou o rosto para o passado a cadeia de fatos que aparece diante dos nossos olhos é para ele uma catástrofe sem fim, que incessantemente acumula ruínas sobre ruínas e lhas lança aos pés. Ele gostaria de parar para acordar os mortos e reconstituir, a partir dos seus fragmentos, aquilo que foi destruído” Mas do paraíso sopra um vendaval que se enrodilha nas suas asas, e que é tão forte que o anjo já não as consegue fechar. Esse vendaval arrasta-o imparavelmente para o futuro, a que ele volta as costas, enquanto o monte de ruínas à sua frente cresce até o céu. Aquilo a que chamamos o progresso é este vendaval. (BENJAMIN,, 2016, p. 11).

Nessa tese Walter Benjamin elaborou uma alegoria para questionar a ideia de progresso. Sobre isso, é importante destacar que por volta do século XVI foi adotado nas ciências um modelo teleológico para o tempo histórico cujo fim seria o progresso da humanidade. Essa visão positiva para a humanidade e para tempo histórico surge na modernidade na época da adoção do modelo de razão apodítica tornando-se um paradigma nas ciências e nas mentalidades coletivas.

É preciso destacar que nessa perspectiva a História é vista de forma linear, de modo que os fatos históricos estariam relacionados uns aos outros em uma “cadeia de fatos”, sem se considerar a possibilidades do entrelaçamento com os diferentes fatos históricos, isso na ótica de Walter Benjamin (2016) seria uma catástrofe.

O exemplo desse modelo de pensamento pode ser observado na Historiografia sobre a Revolução do Haiti, quando adota a visão de que essa Revolução seria um legado da Revolução Francesa, desconsiderando a experiência dos escravos haitianos que são descendentes de africanos, assim como a visão desses escravos quanto à ideia de liberdade.

No entanto, para Agambem (2005), não é necessário uma catástrofe para a destruição da experiência, basta apenas o cotidiano:

nós hoje sabemos que, para destruição da experiência, uma catástrofe não é de modo algum necessária, e que a pacífica existência cotidiana em uma grande cidade é, para esse fim, perfeitamente suficiente. Pois o dia-a-dia do homem contemporâneo não contém quase nada que ainda seja traduzido em experiência (AGAMBEM, 2005, p. 21).

Na visão de Agambem (2005), o cotidiano é um instrumento capaz de causar a destruição da experiência. Mas para Benjamin (2011), possivelmente,, o cotidiano foi preenchido pela experiência histórica da burguesia. Sendo que, a experiência histórica da classe oprimida não é vivenciada no presente, especialmente no que se refere às lutas desse grupo social. Sendo assim, a catástrofe Histórica na ótica de Walter Benjamin (2016) consiste no fato de a classe oprimida não rememorar suas lutas sociais.

Observe um trecho dos relatos descritos pela pesquisadora Maria Elizete Guimarães Carvalho sobre a experiência de Paulo Freire em Angicos - RN, em 1963. O trecho foi publicado no artigo “Quando a leitura do mundo precede a leitura da palavra: Angicos, 1963 – os testem unhos da memória” e diz o seguinte: “o mais importante [é que] todo mundo se alfabetizou, porque quem não leu, não escreveu, mas aprendeu. Aprendeu sobre cidadania, aprendeu a ser um cidadão” (CARVALHO, 2012, p. 151), os argumentos descrevem a importância da experiência para os processos educativos, pois a leitura do mundo consiste na compreensão da realidade histórica que o indivíduo encontra-se inserido.

O texto da Professora Maria Elizete Guimarães Carvalho relata um dos momentos em que Paulo Freire usa estratégias metodológicas denominadas de Educação Popular para alfabetizar trabalhadores. Para isso ele demonstra que é necessário usar as experiências do grupo social para no processo de ensino e aprendizagem. Nessa estratégia considera-se também a aprendizagem da realidade que se encontra inserido como estratégia Didática.

Nas palavras de Paulo Freire (1996),

O diálogo em que se vai desafiando o grupo popular a pensar sua história social como a experiência igualmente social de seus membros, vai revelando a necessidade de superar certos saberes que, desnudados, vão mostrando sua “incompetência” para explicar os fatos. Um dos equívocos funestos de militantes políticos de prática messianicamente autoritária foi sempre desconhecer totalmente a compreensão do mundo dos grupos populares. Vendo-se

como portadores da verdade salvadora, sua tarefa irrecusável não é propô-la mas impô-la aos grupos populares (1996, p. 42).

A experiência que Paulo Freire realizou em Angicos - RN demonstrou ser possível a formação de cidadãos conscientes por meio das práticas educativas pautadas nas experiências de mundo dos indivíduos.

Esse relato ajuda a compreender a função primordial da experiência da classe oprimida na construção da autonomia e consciência histórica, pois são mecanismos que permitirão a atuação dos indivíduos no mundo, corroborando com a ótica de Walter Benjamin (2012).

De outro modo, a metodologia de Paulo Freire vai além do ensino de habilidades para leitura, pois contribuí para que os indivíduos da classe popular se apropriem da História de seu grupo e sejam instrumentos político para sua própria libertação e de seu grupo social.

Ademais, é preciso romper com as práticas tradicionais herdeiras da razão Apodítica dentro da Historiografia e com mais rigor no Ensino de História da educação básica, uma vez os avanços nesse nível de Ensino são mais lentos que na academia. É claro que essa ruptura não acontecerá de maneira rápida, uma vez que os métodos críticos ainda não é um elemento abrangente às práticas de historiográficas, assim processos didáticos dialógicos e problematizadores ainda não são comuns ao Ensino de História, sobretudo no nível básico de Ensino.

Há de se dizer, também, que a formação de professores historiadores cientes de que seu papel nos processos de ensino/aprendizagem será fundamental para a transformação das práticas de aquisição do conhecimento histórico, pois mesmo as aulas inspirada pelo modelo apodítico, se existir abertura ao diálogo, funcionarão como instrumento para a aquisição da aprendizagem significativa e construção da autonomia e consciência histórica.

Todavia, para que isso aconteça, é preciso à formação de professores abertos ao diálogo e críticos quanto as suas práticas ensino e que não estejam inconscientemente vinculados aos mecanismos de reprodução da estrutura vigente na sociedade capitalista.

Contudo, o fracasso das pretensões de “progresso” para a humanidade, difundidas desde o iluminismo, colocou na pauta das discussões a razão apodítica e os métodos pedagógicos inspirados nesse modelo de racionalidade, uma vez que a emergência do presente tem pautado a vida das pessoas.

Por esse motivo, a razão apodítica passou a ser criticada quando era utilizada para construir argumentos que se referissem as ações dos homens, especialmente após a virada linguística. Walter Benjamin (2011) foi crítico assíduo dos usos da razão apodítica no conhecimento histórico e na Filosofia. Referindo-se a didática do conhecimento filosófico, afirmou que:

A doutrina filosófica funda-se na codificação histórica. Ela não pode ser invocada *more geometrico*. Quanto mais claramente a matemática demonstra que a eliminação total do problema da representação reivindicada por qualquer sistema didático eficaz é o sinal do conhecimento genuíno, mais decisivamente ela renuncia àquela esfera da verdade visada pela linguagem. A dimensão metodológica dos projetos filosóficos não se incorpora à sua estrutura didática. Isto significa, apenas, que um esoterismo é inerente a tais projetos, que eles não podem descartar, que estão proibidos de negar e do qual não podem vangloriar-se sem riscos (BENJAMIM, 2011, p. 15).

A partir das reflexões de Walter Benjamin (2012) percebe-se que o modelo de racionalidade apodítico quando é usado como instrumento da consecução do conhecimento histórico inviabilizava a construção da consciência histórica pela classe oprimida, porque se tornou um mecanismo para a tessitura da História numa perspectiva da classe dominante, por isso ele acusou os pensadores filiados a corrente metodológica historicista de empatia às elites dominantes (BENJAMIN, 2012).

As reflexões de Benjamin indicam que o uso da razão apodítica nos processos de aquisição do conhecimento histórico conduz a classe oprimida a uma empatia com a ordem social, é possível que as práticas educativas oriundas dessa forma de racionalidade dificultem a construção da consciência histórica, conseqüentemente, consciência de classe. Já que só é possível a percepção da condição de classe se o indivíduo compreender sua condição histórica, sendo esses elementos necessários a autonomia da classe oprimida.

Sobre isso, Benjamin (2016) explica que,

um saber sem acesso à praxis e que nada podia ensinar ao proletariado sobre a sua situação de classe era inofensivo para os seus opressores. Isso se aplica especialmente ao saber das “ciências do espírito”. Era um saber muito afastado da economia, e mantinha-se invulnerável às suas transformações. Os agentes desse saber limitavam-se a “estimular” através do seu uso, a “oferecer alternativas”, a “interessar” (BENJAMIN, 2016,, p. 133).

Há de se dizer que existe uma relação intrínseca entre saber e experiência, uma vez que, a prática conduz a experiência. Nesse caso, o saber demonstrativo impossibilita percepção do mundo e, no caso da classe oprimida, esse processo desvincula-os dos ambientes que permitem a aquisição e produção do saber, impedindo a formação de pessoas conscientes de seu protagonismo histórico. Já que o conhecimento que lhes é transmitido não tem relação com a realidade social que está inserida, assim, ampliam-se o desinteresse para com os ambientes formais de aprendizagem.

Ademais, os argumentos de Prestes (1996) sugerem que a razão, unicamente, não é o instrumento que solucione a multiplicidade de problemáticas que envolvem questão do ensino na atualidade. Assim como, a razão, por si só, não solucionará os problemas que envolvem a humanidade, como pretendiam os pensadores do século XVIII:

A razão não é mais aquela anunciada no século XVIII, desconhecadora de seus próprios limites, que se formulou pretenciosamente e que julgou produzir toda a verdade. As múltiplas dimensões da razão reveladas no processo histórico trazem para a educação novos questionamentos” (PRESTES, 1996, p. 11).

Por isso, ela sugere que a “chamada crise da educação está diretamente vinculada à crise da modernidade e a escola, enquanto um fragmento dessa racionalidade, traz em si sua marca e suas fissuras” (PRESTES, 1996, p. 11), isto é, a racionalidade da educação, inspirada por esse modelo de razão científica da modernidade, perdeu-se de sua função principal, ou seja, formação humana em suas dimensões: logos, phatos e ethos. E, ainda mais grave, impossibilita a formação da consciência histórica empática às questões que envolvem a classe oprimida: mas como superar a razão apóditica nas estratégias de Ensino para a História?

Neste texto, são apresentados como estratégias metodológicas, que talvez possam ser explorados para superar a razão apodítica no Ensino de História: a educação dialógica na perspectiva de Paulo Freire e uma educação pautada pela sensibilização emocional.

3 APONTAMENTOS À SUPERACÃO DA RAZÃO APODÍTICA NO ENSINO DE HISTÓRIA

A título de conclusão podemos dizer que Walter Benjamin propôs que uma das alternativas para a superação da racionalidade apodítica, sobretudo nas ciências humanas, é o “espírito da linguagem”, pois ele “penetra tão fundo na trama da nossa existência que nos torna para sempre mais ricos ou mais pobres em quadros, imagens, descobertas” (BENJAMIN,, 2012, p. 67).

E, Paulo Freire (1996) enxergou na linguagem um caminho para superação dos métodos tradicionais nas práticas educativas. Segundo ele, “a invenção da existência envolve, repita-se, necessariamente, a linguagem, a cultura, a comunicação em níveis mais profundos e complexos do que o que ocorria e ocorre no domínio da vida, a ‘espiritualização’ do mundo, a possibilidade de embelezar como enfeitar o mundo e tudo isso inscreveria mulheres e homens como seres éticos” (FREIRE, 1996, p. 30).

Ele insiste ainda que, “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História” (FREIRE, 1996, p. 86). Nesse caso, a dialética, para ele, apresenta-se como instrumento alternativo a demonstração que, ainda persiste como método principal nas práticas de ensino inspiradas pelo método apodítico, ou seja,, o método dialógico é uma estratégia de ensino visando a superação da racionalidade apodítica.

Ao propor um diálogo entre as visões de Walter Benjamin e Paulo Freire se pode estabelecer uma relação entre os processos didáticos e os sentimentos e emoções. Para isso é preciso entender que há muito tempo David Hume já havia afirmado que “a razão é, e só pode ser, escrava das paixões; só pode pretender ao papel de as servir e obedecer a elas”, ou seja, somente através das paixões que se pode desenvolver as necessidades que motivarão a nossa atuação no mundo (HUME apud MARTINS, 2004, p. 75).

Nesse sentido, a perspectiva de David Hume torna-se primordial ao processo educativo, à medida que as emoções são a “força motriz” que orienta o ser humano para a aquisição do saber, sobretudo, somente se compreender que o amor pelo conhecimento nos impulsiona à apropriação do saber.

Por isso, a ideia do pensador Herman Horse usada pelo professor Carlos Rodrigues Brandão para falar sobre o que é educação, diz “é o processo externo de adaptação superior do ser humano, física e mentalmente desenvolvido, livre

e consciente, a Deus, tal como se manifesta no meio intelectual, emocional e evolutivo do homem”. (HORSE apud BRANDÃO, 2013, p. 28), ou seja, não há como desvincular razão e emoção quando se pretende estimular a construção da consciência histórica e a redenção dos oprimidos.

Portanto, os argumentos apresentados como conclusivos são sugestões para a superação da razão apodítica no Ensino de História e minimizar os efeitos da catástrofe denunciada por Walter Benjamin (2016), mas não foram discutidos com atenção que deveriam uma vez que não era o intuito do texto e podem ser frutos de futuras reflexões.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. Infância e História: destruição da experiência e origem da história. Trad. Henrique Burring. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2005.

AGUIAR, Marcelo Souza. Razão e modernidade. Revista CEJ, Brasília, Ano XV, n. 54, p. 73-79, jul./set. 2011

BENJAMIN, Walter. O anjo da História. Trad. João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

BENJAMIN, Walter. ORIGEM DO DRAMA BARROCO ALEMÃO. Trad. João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

BENJAMIN, Walter. O anjo da História. Trad. João Barrento. Lisboa: Assírio & Alvin, 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação. 57ª. ed. São Paulo: Brasiliense, 2013.

CARVALHO, Maria Elizete de Guimarães. Quando a leitura do mundo precede a leitura da palavra: Angicoss, 1963, o testemunho da memória. In: PINHHEIRO, Antonio Carlos; CURY, Cláudia, Engler. Histórias da Educação na Paraíba: lembrar e comemorar João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2012.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

IOHANNIS, Amos Comenius. Didática magna. Trad. Joaquim Ferreira Gomes. Fund. CalousteGulbenkian, 2001. E-Bok. Disponível em <<http://www.eboksbrasil.org/adobebok/didaticamagna.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2024.

JÖRN, Rösen. Razão histórica: teórica da história: fundamentos da ciência histórica. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília Editora Universidade de Brasília, 2001.

MARSILLAC, Narbal de. Racionalidade retórica e argumentativa. Princípios. Natal: v.18, n.30, jul - dez. 2011.

MARTINS, José Maria. A lógica das emoções necessária e na vida. Petrópolis: vozes, 2004.

PRESTES, Nadja Mara Herman. Educação e racionalidade: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

REALE, Giovanni. Metafísica de Aristóteles – volumes 1, 2 e 3. São Paulo: Loyola, 2002.

ROHDEN, Luiz. Racionalidade retórica, uma linguagem filosófico-hermenêutica em Aristóteles. Síntese Nova Fase, Belo Horizonte: v. 25, n. 81, 1998.

SANTOS, Deibson Joaquim dos. A função da história ou a redenção dos oprimidos: inferências das “teses sobre o conceito de história de W. Benjamin” à cultura historiográfica. Dissertação de Mestrado. João Pessoa, UFPB, 2019.

SANTOS, Deibson Joaquim; Azevedo, Edmilson Alves de. Críticas ao Historicismo e racionalidade apodítica nas Teses sobre o conceito de história de Walter Benjamin. Problemata, João Pessoa: v. 9. N. 2, 2018.

SIGNIFICADOS. Significado de Razão. Disponível em: <<https://www.significados.com.br/razao>>