

História, historiografia e pesquisa em educação histórica

History, historiography and historical education

Estevão C. de Rezende Martins*

RESUMO

O pensamento histórico, cuja articulação produz a consciência histórica, conduz todo agente racional humano a produzir sobre si e sobre seu meio ambiente uma narrativa histórica, fator de identidade (própria e social) e feitora de cultura. A cultura histórica como meio ambiente intelectual envolvente da educação histórica esteia-se, ao menos desde a cientificização da História a partir de meados do século 19, em dois pilares: a narrativa histórica em geral e a narrativa historiográfica em particular. A relevância para a pesquisa em educação histórica da interação e do diálogo entre essas narrativas e de sua interdependência é argumentada neste artigo.

Palavras-chave: Consciência Histórica. Historiografia. Narrativa histórica.

ABSTRACT

Historical thought, whose articulation produces the historical consciousness, leads every rational human agent to produce about himself and his environment a historical narrative, factor of identity (own and social) and factor of culture. Historical culture, as an intellectual environment encompassing historical education, has been based, at least since the scientificization of history from the mid-19th century, on two pillars: the historical narrative in general and the historiographical narrative in particular. The relevance to historical education research of the interaction and dialogue between these narratives and their interdependence is argued in this article.

Keywords: Historical consciousness. Historiography. Historical narrative.

* Universidade de Brasília. Departamento de História. Professor emérito. Brasília, Distrito Federal, Brasil. E-mail: echarema@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0003-1552-6219>.

A educação é um tesouro. O relatório para a Unesco sobre educação, da comissão presidida por Jacques Delors, publicado em 1996, tem essa frase por título. Ela retoma uma tradição moral clássica, que se inicia com a versão de La Fontaine (século 17) de uma fábula de Esopo (séc. 6º a. C.) sobre o valor do trabalho como formador de caráter e como garantia de uma vida meritória. Delors substitui o elogio do trabalho pelo elogio da educação, como um investimento de alto valor agregado, capaz de produzir frutos de forma contínua, desde que garantido pelos valores universais e praticado com a consciência histórica da responsabilidade coletiva.

O primeiro parágrafo do relatório marca um estilo analítico típico da análise do século 20 como um tempo doloroso, conturbado, instável, cujas lições de futuro não apenas integram o projeto de dignidade da pessoa humana mas põem um desafio ingente:

Diante dos múltiplos desafios do futuro, a educação aparece como um trunfo indispensável para permitir à humanidade o progresso em direção aos ideais de paz, liberdade e justiça social. A comissão, ao concluir seus trabalhos, reafirma sua convicção de que a educação tem papel essencial no desenvolvimento contínuo da pessoa e das sociedades. Não como uma ‘solução miraculosa’ e tampouco como um ‘toque de mágica’ que faça deste mundo um lugar onde todos os ideais estivessem realizados, mas como um caminho, dentre outros, por certo, mas melhor do que outros, a serviço de um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico. (DELORS, 1999, p. 13, tradução do autor).

O óbvio elemento utópico desse horizonte de expectativa, relativo ao papel estratégico da educação, foi claramente reconhecido pelo relatório – utopias, porém, não são projeções do impossível ou do absurdo, mas projeções do possível em um momento futuro ainda não alcançado, pelas quais vale a pena aprender e agir (MARTINS, 2011). O processo de educação – ensinar, aprender, pensar, agir –, no entendimento da comissão da Unesco, se baseia em quatro pilares. A educação visa fazer-nos viver em conjunto, mediante “o conhecimento dos outros, de sua história, de suas tradições e de sua espiritualidade” (DELORS, 1999). A referência específica à história, logo em seguida à alteridade, aponta como a análise considerada relevante – e mesmo decisiva – a consciência histórica para a formação da pessoa, como meta intrínseca à noção mesma de educação. Tradições e ‘espiritualidade’ remetem a um binômio de passado – o que é trazido nas veredas do tempo e da memória – e de ‘menta-

lidade', enquanto característica de uma sociedade em seu momento presente (VOVELLE, 1987). Conhecer sua cultura, seu grupo social, sua origem, sua formação e o contexto – a cada dia mais interdependente – das sociedades em um mundo globalizado tornam-se objetivos cruciais dos processos educacionais. São componentes da consciência de cada indivíduo, tomados de história. A história é o meio-ambiente cultural em que todos e cada um constituem, estendem, aprofundam e consolidam sua identidade, individual e socialmente. Essa é a razão pela qual a 'educação histórica' é uma combinação substantiva no âmbito da constituição da consciência histórica, na prática do pensamento histórico e na sedimentação da cultura histórica. Como toda vivência existencial dos agentes racionais humanos, a reflexão historicizante é permanente. Ela processa cada experiência concreta a cada momento, de modo a fazer sentido na consciência do indivíduo em tríplice perspectiva: interpretativa do passado, explicativa do presente e projetiva do futuro.

Educação histórica é, por conseguinte, um processo contínuo. Dá-se em fases consecutivas: desde sua etapa inicial, mantém-se como movimento de aprendizagem permanente uma vez consolidado. Como entender essas assertivas? O pressuposto fundante da tese consiste em admitir que, para a efetivação do agente racional enquanto sujeito histórico, a educação histórica é decisiva. O sujeito carece de dominar a experiência da vida no tempo de forma reflexiva, explicativa. Não lhe basta, segundo parece, descrever ou listar experiências e ocorrências. É-lhe preciso entender, articular, explicar, interpretar, projetar. Para tanto, torna-se imperativo pensar, refletir, colocar em perspectiva temporal o vivido, ontem como hoje, assim como projetar o vivido possível (ou esperado, intencionado) amanhã. Tal processo reflexivo não se produz de forma totalmente intuitiva ou espontânea. No mundo contemporâneo todo sujeito está mergulhado em cultura, cuja historicidade é determinada e determinante.

A cultura envolvente inclui as etapas da educação histórica: a primeira etapa se dá no âmbito originário de convivência de qualquer indivíduo, usualmente no que se costuma chamar de família, ou ainda no grupo social de origem, seja em que formato for. A segunda etapa costuma ser a da escolarização formal. Essa escolarização é de longo prazo, e as questões históricas, enquanto disciplina específica, não está presente em todas as séries. A escolarização se afunila com o passar do tempo, e inclui, para a reflexão aqui apresentada, qualquer formato de educação superior. A terceira etapa corresponde à autonomia de pensamento histórico alcançada pelo sujeito, sem ser possível definir univocamente se há um momento preciso genérico, válido para todos, em que isso ocorre (ou seja: não parece possível estabelecer uma característica universal do pensar histórico, homogeneamente presente em todo e qualquer sujeito). Essa etapa se estende por toda a experiência de vida do sujeito, perpassando as demais experiências,

as efetivadas tanto por iniciativa própria quanto as induzidas. Na categoria das experiências induzidas incluem-se as que ocorrem nos projetos pedagógicos dos sistemas escolares.

No plano geral, contudo, a consciência de que a reflexão historicizante é mais abrangente do que aquela que a instrução escolar sistematizada provê. As fontes da consciência histórica de cada um estão, pois, distribuídas de modo certamente não uniforme nas etapas mencionadas, e não se esgotam na disciplina escolar. Esta, no entanto, tem sem dúvida um papel eminente na conformação material e formal dessa consciência, em particular quando se trata da educação básica. Convém deixar claro, entretanto, o que se entende por consciência histórica, como resultante dos processos de educação histórica.

Consciência histórica, cultura histórica

Consciência histórica é a expressão utilizada contemporaneamente para designar a consciência que todo agente racional humano adquire e constrói ao refletir sobre sua vida concreta e sobre sua posição no processo temporal da existência. Ela inclui dois elementos constitutivos: o da identidade pessoal e o da compreensão do conjunto social a que pertence, ambos situados no tempo. A constituição da consciência histórica é um momento lógico da operação do pensamento histórico e está imersa no ambiente abrangente da cultura histórica. Cultura histórica é, assim, o ‘acervo’ dos sentidos constituídos pela consciência histórica humana ao longo do tempo. A consciência histórica precisa da memória – individual e coletiva – como referência dos conteúdos (informações, dados) que possui e com os quais opera.

Por força da interdependência entre consciência histórica e cultura histórica, malgrado a natural especificidade originária de toda cultura no contexto da vida concreta de cada sujeito, a cultura particular articula-se – especialmente na era da globalização cognitiva – com a cultura em suas formas mundiais, transversais no sentido de incorporar elementos comuns e específicos de umas nas outras. A dimensão da ‘consciência da história global’, pois, passou a ser integrada ao conceito de consciência histórica (de cunho individual) utilizado na didática da História desde os anos 1980. A extensão do conceito de consciência histórica global pretende expressar que o processo de globalização tem repercussões nos conteúdos da aprendizagem historicamente organizada,

que já não são adequadamente cobertos somente pelo conceito de consciência histórica individual.¹

A consciência histórica inclui a consciência da historicidade intrínseca a toda existência humana, inserida no conjunto da cultura, das instituições e das ações das pessoas. A historicidade é um pressuposto fundamental da condição existencial de todo ser humano. Refletir sobre essa condição é um procedimento de pensamento histórico, necessário a todos e a cada um, a que se procede sempre e, a todo momento, em toda e qualquer circunstância, ao longo de toda a vida. Historicidade e temporalidade coincidem. O pensamento histórico se assenhoreia delas e as elabora reflexivamente na consciência histórica. As expressões dessa reflexão, na forma de narrativa (formal ou informal), se inserem, por conseguinte, no contexto do agente individual como no quadro abrangente da cultura histórica.

Toda ação humana requer a reflexão histórica (mesmo que não seja historiográfica) do agente. A habilitação ao agir decorre da aprendizagem (MARTINS, 2016). Essa se dá pela apropriação dos dados concretos da história empírica em que se situa o agente, sobre a qual se debruça a reflexão, produzindo compreensão e interpretação do meio histórico em que o agente se encontra, de que é tanto produto quanto produtor. A consciência histórica tem presente que a cultura histórica precede e envolve cada existência concreta, assim como somente se constitui pela ação acumulada dos agentes individuais. A aprendizagem (conhecer os dados empíricos concretos do passado pertinente) é requisito básico das operações do pensamento histórico (que preenchem a memória com informação refletida). Essas operações conduzem à constituição da consciência histórica e são responsáveis pelos conteúdos que se encontram na cultura histórica. A pesquisa, o aprendizado, a prática nunca são abstratos, mas concretos e específicos, vinculados à concretude própria de cada pessoa ‘de carne e osso’.

1 A consciência histórica ainda é enquadrada pela referência nacional. O sistema escolar, em geral e por toda parte, toma como eixo descritivo, analítico e explicativo a história nacional. Alçar-se acima dessa moldura é algo que ainda engatinha na pesquisa, na historiografia, no ensino e nos manuais. Susanne Popp (professora na Universidade de Augsburg) é uma das especialistas alemãs em didática da História que se tem dedicado a superar essa limitação centrada na nação. Cf. por exemplo Susanne Popp/Johanna Forster (orgs.): *Curriculum Weltgeschichte. Globale Zugänge für den Geschichtsunterricht*. [Currículo História mundial. Propostas globais para o ensino de História] Schwalbach/Taunus: Wochenschau Verlag, 2008. O historiador Stefan Berger (Cardiff, depois Bochum) publicou duas obras marcantes em torno do binômio estado-nação/história global: *The Search of Normality. National Identity and Historical Consciousness in Germany since 1800* (Nova Iorque: Berghahn Books, 1997) e, com Chris Lorenz (Amsterdam), *Nationalizing the Past. Historians as Nation Builders in Modern Europe*. Londres: Palgrave-MacMillan, 2015. Essa historiografia está articulada em torno de questões originalmente europeias (e alemãs, em parte), espaço sociocultural em que a concepção e a prática do estado-nação se deram – e a partir da qual se difundiu.

A diversidade dos agentes racionais humanos se exprime na multiperspectividade da cultura histórica própria a cada um e faz compreender tanto a multiplicidade de culturas históricas, para além daquela que se reconhece como própria, quanto os elementos comuns a todas as culturas enquanto humanas. A ideia da igualdade dos seres humanos e de sua dignidade comum tornou-se patrimônio histórico da consciência histórica, conhecido sob a denominação de ‘dignidade da pessoa humana’ e ‘direitos humanos fundamentais’. A consciência histórica se constitui também pela consolidação desse saber como imediatamente relativo à afirmação do sujeito enquanto individualidade concreta.

O pensamento histórico inscreve na consciência histórica o conhecimento do sentido aprendido na cultura histórica envolvente e opera a interpretação compreensiva que reelabora esse sentido como resultado da atuação consciente e intencional do agente. A aprendizagem histórica é informal (no ambiente usual da vida prática) e formal (no sistema escolar). Todo processo de aprendizado supõe a consciência histórica (como inicialmente presente, ainda não tematizada, em todo agente), contribui para sua constituição e consolidação, precisa dela para firmar-se e desenvolver-se. Para Jörn Rüsen, o aprendizado histórico contribui para o desenvolvimento do sujeito e é operado pelo sujeito em desenvolvimento. A consciência histórica contribui para o desenvolvimento do sujeito e fortalece sua capacidade de aprendizagem (RÜSEN, 2015).

Hans-Jürgen Pandel (1987) propôs sete “dimensões” da categoria de consciência da história: (a) consciência do tempo (distinção entre passado, presente e futuro) e “densidade” histórica (saturação de eventos) de um determinado tempo (por exemplo, no caso brasileiro, a ditadura em 1964-1985 ou a degradação do ambiente político entre 2016 e 2018); (b) sensibilidade para com a realidade (sensação de real e ficcional: a dicotomia entre o mundo da vida e o mundo imaginário da ‘realidade virtual’, notadamente nos videogames); (c) consciência da historicidade (duração e mudança da existência concreta no tempo: a sensação da ‘aceleração’ do tempo); (d) identidade (consciência de pertencer a um grupo e capacidade de levar isso em consideração: a vivência dos conflitos excludentes entre grupos); (e) consciência política (visão das estruturas e interesses dominantes na cultura: as crises de orientação e a falta ou superabundância de diretrizes); (f) consciência econômico-social (conhecimento da desigualdade social e econômica: as distâncias das classes sociais e sua oposição); (g) consciência moral (capacidade de reconstruir valores e normas da época, sem cair em relativismo alienante nem abrir mão do próprio juízo) (PANDEL, 1987).

Pode-se agregar outras dimensões, como a consciência das diferenças entre indivíduos e grupos, a consciência da comunidade absoluta da humanidade como valor cultural preeminente (dignidade e direitos da pessoa humana), e assim por diante.

No processo formal de aprendizagem escolar, a consciência histórica de docentes e discentes interagem numa comunicação intergeracional substantiva, na convivência cultural e na produção de conhecimento histórico. Todo aprendiz (independentemente de idade ou da etapa de formação em que se encontre) vivencia ambas relações: a da interação das gerações e a subsistente entre docentes e discentes. Há efeito reflexo desse aprendizado sobre o docente, para quem o aprendizado continua e evolui no exercício profissional e na vida sociocultural.

A cultura histórica sedimenta uma prática social e dela resulta: toda forma de pensamento histórico está inserida na cultura histórica e na memória, em cujo contexto se produzem e devem ser interpretadas as narrativas históricas. Esse processo tem a identidade histórica como objetivo, pois toda maneira de pensar e narrar historicamente inclui ofertas educacionais históricas para o presente e futuro, como projetos de identidade consistente. As competências do pensamento histórico habilitam o agente a orientar-se no presente e para o futuro, pela apropriação reflexiva do passado e de seu contexto cultural. A consciência histórica permite ao sujeito exprimir-se ou reconhecer-se em etapas lógicas sucessivas: narrativa prévia difusa, narrativa histórica refletida, narrativa historiográfica crítica. A ciência da História recolhe e elabora metodicamente, em suas práticas, a consciência histórica. O pensamento histórico – e seus conteúdos cognitivos obtidos por experiência e pesquisa – em sua historicidade comum a todos e em sua especificidade científica opera, pois, em dois patamares interdependentes, mas logicamente distintos: o da consciência histórica de todos e de qualquer um, e o da consciência histórica crítica, alcançada e consolidada na historiografia.

Rüsen aponta cinco procedimentos que são próprios à versão científica da consciência histórica: (1) o desenvolvimento e o refinamento da cultura histórica, mediante os métodos de pesquisa e as estratégias discursivas da historiografia; (2) a transposição do passado de sua presença eventual na memória para os acontecimentos distantes no tempo: o passado é objetivado, tal como está no conteúdo informativo das fontes e como pode ser apreendido metodicamente delas e nelas; (3) essa forma objetivada do passado é o conteúdo de processo de conhecimento metodizado; (4) os acervos cognitivos tornam-se disponíveis para fins de orientação e de profissionalização da produção histórica de conhecimento e de sua transmissão (ensino e aprendizagem); (5) essa conformação do saber histórico gera um teor sempre renovado de sentido – que parte dos conteúdos prévios e evolui para a interpretação reflexiva (PANDEL, 1987).

Consciência histórica é, por conseguinte, uma categoria básica da didática da história, abrangendo suas cinco operações básicas de constituição histórica de sentido: perguntar, experimentar ou perceber, interpretar, orientar, motivar. No espaço social amplo e no especializado, a aprendizagem histórica é um processo da consciência histórica em seus dois patamares. Todo sujeito

reflexivo/agente passa por processos de aprendizado, informais e formais, nos quais se dá a constituição histórica de sentido. Estar historicamente consciente da interconexão entre indivíduos e sociedades, entre ontem, hoje e amanhã e entre experiências e expectativas é um fator indispensável da existência humana, a ser levado em conta em todos os processos de ensino e aprendizagem (na escolha de conteúdos como nas táticas de informação, apropriação e utilização de conteúdos e narrativas).

História escrita – historiografia

Entender como se escreve história é explicar o que move o historiador quando procede a transformar seus resultados de pesquisa (seu entendimento histórico) em uma narrativa historiográfica. Usualmente todo sujeito lida com narrativas disponíveis no ‘mercado da cultura’. Dois tipos de narrativa convivem nesse ‘mercado’: [1] as produzidas pelas ‘pessoas comuns’ ao longo do tempo e o tempo todo, a partir das carências percebidas e (eventualmente) resolvidas discursivamente e [2] as produzidas pelas ‘pessoas incomuns’ – os especialistas, os historiadores profissionais – que enunciam, em narrativas metodicamente organizadas, a base empírica verificada de suas pesquisas, o argumento que descreve, interpreta e explica o objeto dessas pesquisas. Definamos em que consiste esse segundo tipo de narrativa, conhecido como historiografia.

O objetivo da história é o mesmo do conjunto das ciências sociais: dar inteligibilidade ao mundo social. Sua especificidade está em construir essa inteligibilidade por meio da narrativa singular de acontecimentos específicos. Os acontecimentos examinados, descritos, narrados e explicados pela História situam-se no passado. Dizer que algo “é passado” supõe que os acontecimentos estejam concluídos, finalizados. Isso não impede que seus desdobramentos possam alcançar o presente. Um dos indicadores desse alcance está na circunstância de que todo exame historiográfico do passado se origina no presente e se destina a responder às questões que esse presente (e seu respectivo futuro) suscita.

A reflexão histórica produz, regra geral, três tipos de resultado intelectual. O primeiro corresponde ao que se costuma chamar de consciência histórica, como se tratou acima. Essa consciência apreende e sistematiza a experiência do tempo vivido pelo agente racional humano. O segundo se exprime no formato científico da historiografia. Os procedimentos metódicos e os recursos teóricos da ciência histórica se aplicam à consciência histórica difusa, para torná-la tão precisa quanto possível, a partir da base empírica da investigação e da crítica

da tradição. Um terceiro tipo de resultado é a cultura histórica e pode ser visto na conjunção da historiografia (e da produção científica afim) e da consciência difusa, individual e coletiva. Como dito, essa cultura inclui tanto o profissional da área como o homem comum. Assim, o produto historiográfico acarreta dois tipos de efeito. O primeiro dá-se para dentro da corporação dos historiadores. É, de certo modo, um efeito interno, desdobrando-se em análise crítica, revisão e inovação em teoria e método, desbravamento de campos novos de investigação, incorporação de fontes inéditas. O segundo efeito ocorre no mundo externo: a difusão, no espaço social – a começar, é claro, pela “república das letras” ou pelo sistema escolar. Combinados, ambos os efeitos concorrem para a formação de uma consciência histórica que, por sua vez, tem efeitos sobre a práxis social das pessoas e para a visão de si e do mundo que constroem.

Historiografia é, por conseguinte, o termo que se utiliza para designar a totalidade dos produtos narrativos científicos que tratam da história humana, de seu fazer e desfazer. Há dois elementos sistêmicos na historiografia: a produção e o produto. A historiografia-processo é a pesquisa (e todas suas etapas), em que se produz conhecimento confiável e demonstrável. Depende obviamente da atuação metódica do profissional que a realiza. Este profissional depende de sua formação intelectual e de seu treinamento prático. A efetivação da pesquisa desemboca usualmente em uma narrativa (discurso, texto) em que um determinado assunto histórico é descrito, analisado, entendido, interpretado, explicado, argumentado e demonstrado (ANHEZINI, 2011). Essa narrativa é a historiografia-produto. Relatório, artigo, capítulo, dissertação, tese, monografia – esses termos descrevem múltiplas formas clássicas de consignar a narrativa historiográfica.

Em sentido estrito, pois, historiografia designa aqueles trabalhos de corte científico que, mediante pesquisa empírica de fontes, propõem, em forma narrativa, uma explicação significativa para determinado conjunto de ações humanas, racionalmente fundadas, no passado (ANHEZINI; SILVA, 2011).

A historiografia inclui também a história das historiografias (GONTIJO et al., 2015; NEVES, 2011; BENTIVOGLIO, 2017; OLIVEIRA; GONTIJO, 2016). Esse termo designa, primeiramente, a arte de escrever a história. Em seguida, diz respeito às obras de história referentes a uma determinada época. Por fim, remete ao modo pelo qual tais obras foram produzidas. Com efeito, ao longo do tempo, a história evoluiu tanto em seus métodos de investigação quanto em seus estilos de escrita – a memória necessita da escrita para conservar-se na longa duração. Entretanto, malgrado todas essas variantes, a disciplina se considera una e remete a Tucídides, cuja *História da Guerra do Peloponeso* assevera que o historiador deve buscar a verdade. Para tanto, ele tem de lidar com os documentos mais confiáveis e mais próximos aos fatos, de confrontar os

testemunhos, de desconfiar das verdades tradicionais. Princípios que continuam valendo, mesmo se a escrita da história praticada por Tucídides esteja muito longe no passado. No fundo, é o agente racional humano, sujeito comum de toda e qualquer história, que pratica e assegura a unidade da narrativa histórica.

Essa história da história costuma ser exposta mediante a organização de suas etapas ou práticas em “escolas históricas” (a título de exemplo: DELACROIX; DOSSE; GARCIA, 2012). Tal padronização por certo facilita classificações e hierarquizações. Ajuda igualmente a memorizar fases, influências e dependências. No entanto, assim como a história é o conjunto das ações humanas no tempo e no espaço, assim também a história da história é o resultado da ação humana dos historiadores ao longo do tempo e sob as mais diversas circunstâncias. Dessa forma, mesmo que se use a montagem de “escolas” como formato de organização (como a dos *Annales*, por exemplo), sempre é necessário ter presente que o registro da história, a reflexão sobre ela e a escrita sobre seu acontecer são feitos por gerações sucessivas e diversas de historiadores, inseridos em redes de afinidades ou divergências, de pertencimentos teóricos e ideológicos, de procedimentos metódicos e de contextos socioculturais, que reagem ou respondem a um estágio de desenvolvimento da pesquisa, a uma exigência social e mesmo a modas ou ambições.

Embora a historiografia, em geral, recorte seus objetos sempre desde uma perspectiva centrada nos Estados historicamente constituídos (“nacional”; mesmo quando se intitula “social”, “cultural” ou “de sociedades”), raramente produzindo análises comparativas (e quando o faz, amiúde limita-se a grandes linhas genéricas ou a pequenos recortes).

Na sequência de mediações do aprendizado histórico, a historiografia tem um papel de conexão entre o tempo presente e a experiência do passado inscrita nas fontes. Sua narrativa media, para a sociedade, o material empírico coletado na pesquisa e nela processado. A historiografia serve logicamente em seguida de matéria prima, de fundamento, para a concepção do ensino de história (currículos, programas, manuais e demais estratégias de ensino-aprendizagem adotadas no sistema escolar formal).

A análise historiográfica por certo não tem por objeto princeps produzir receitas de sucesso. Na historiografia se encontram ao menos três grandes componentes: a concepção do sentido histórico do objeto estudado; o enquadramento teórico – explícito ou implícito – do tema e de sua relevância para o tempo contemporâneo; a projeção de uma explicação racional do agir humano passado como proposta de agir presente e futuro.

Historiografia, aprendizagem, identidade

A aprendizagem histórica, promovida pela historiografia e nela realizada, contribui decisivamente para a fundamentação da identidade e é uma constante histórica da reflexão de todo agente social, indivíduo ou grupo (clã, *gens*, etnia, tribo, segmento, estamento, classe). O processo acelerado de transformações políticas, econômicas e sociais do mundo contemporâneo torna indispensável identificar os contornos temporais e estruturais da consciência pessoal e coletiva que embasa o discurso e a ação das pessoas de hoje. A expressão “hoje” refere-se decerto não apenas ao ‘presente atual’, mas inclui também uma referência transtemporal a o ‘hoje’ de cada tempo, em particular do passado.

Elaborar investigativamente o contexto abrangente do processo histórico (origens, condições políticas, econômicas, sociais e culturais, áreas de influência, possíveis efeitos da ação intencional em qualquer campo da atividade, eventual influxo sobre pessoas e grupos com os quais se entra em contato, etc.) em que o agente de cada ‘hoje’ se insere (ou no qual quer ver-se inserido), fornece a moldura consciencial e social de sua identidade: o sujeito considera-se liberado – ao menos intelectualmente – de sua própria circunstância, enquanto torna-se (ou convence-se razoavelmente de que se torna) senhor dessa circunstância, pela análise racional e pela ação prática.

Em que consiste, principalmente, essa circunstância? De que forma o agente racional humano considera tê-la dominado? À primeira pergunta deve-se responder que o contexto temporal do sujeito inclui o complexo de condições históricas que fazem da sociedade e do homem o que eles são objetivamente. Essas condições são estudadas cientificamente pelos próprios sujeitos, de acordo com modelos considerados suficientemente testados para serem dignos de confiança. Os resultados obtidos são codificados, segundo regras, em sínteses científicas, de que a historiografia acumulada é um exemplo. A segunda pergunta é respondida justamente pela elaboração das regras e pela convicção fundamentada de que as regras estabelecidas correspondem (ou aplicam-se) à realidade tida por objetiva, pelo que o agente racional humano julga ter-se tornado senhor da situação. Não resta dúvida de que há um forte componente psicossocial no processo científico de dominação da realidade, ao menos no que diz respeito às ciências sociais consagradas, como a história e a constituição da consciência histórica.

O historiador, revestido da competência científica, reconhecido socialmente como integrante de uma corporação profissional, atribui sentido e, por

assim dizer, infunde “história” àquilo que, inicialmente é um conglomerado de informações empíricas cuja conexão não é dada em si ou por si.

Tal tarefa se realiza mediante o procedimento metodológico próprio à comunidade científica, na sua versão historiográfica, em particular na consagrada pelo formato acadêmico. Essa circunstância reforça por vezes a impressão de que “ciência” é misterioso assunto de especialistas, cuja autoridade estaria sobreposta à da comunidade em geral. Nem toda ciência é assim tão misteriosa. E, no caso das ciências sociais, especialmente no da ciência histórica, o que se obtém cientificamente, ao cabo de laboriosas pesquisas, toca diretamente a corda da identidade pessoal e social dos sujeitos e de seus grupos. Essa corda é tangida em diferentes diapasões, como se produzindo ondas sucessivas de efeito: na circunstância imediata do sujeito (história regional, história setorial), no seu contexto mais amplo (história social, história política, história nacional, etnohistória, história intelectual, etc.) ou ainda na respectiva inserção abrangente nos processos globais (história econômica, história das relações internacionais, história do imperialismo/colonialismo, etc.). Há trabalhos que se situam predominantemente em apenas uma dessas dimensões ou abordam mais de uma delas (MARTINS, 2012). Cada procedimento empregado tem sua razão de ser, que busca ser reconhecida e admitida, racionalmente, pelo interlocutor (leitor) do autor. Em se tratando de uma atividade que elabora as questões relativas à identidade pessoal e coletiva em perspectiva histórica, sem exigir de todos e de cada um necessariamente a habilitação científica que se requer do autor, os trabalhos que geram história estão carregados de intenção pragmática, cuja plausibilidade (ou seja: cujo grau de eficácia no processo de convencimento dos interlocutores) repousa sobre a competência científica ou remete a ela.

A historiografia, com o apoio das muitas especialidades com que dialoga, exprime, na narrativa argumentada, na demonstração discursiva, a compreensão e a explicação a que chega a história enquanto prática investigativa, geradora de síntese intelectual. Trata-se de uma conquista consolidada ao longo de um século 20 extremamente fecundo para a história. A segurança científica da história se afirma: ela demonstra, argumenta, explica com base em dados hauridos das fontes.

As convergências não são apenas disciplinares, são também temáticas. O leque de assuntos trabalhados pela investigação histórica não conhece limites. Isso se deve não a uma perda de especificidade, mas sim à historicidade mesma do agir humano, cujos efeitos se multiplicam no tempo e na sociedade, no espaço e na cultura. *Nihil humanum a me alienum puto*.... Nada de humano me é alheio – assim exclamou Terêncio, no século 2 a.C.; assim, qualquer ação humana, por simples ou complexa que seja, pode (e possivelmente deve) ser objeto da reflexão histórica. A experiência do agir efetivado ou vivido, refle-

tida em sua origem, seu desenvolvimento, suas razões e seus efeitos, torna-se história. A historiografia consigna, em seu argumento narrativo, essa reflexão que historiciza a experiência.

Para sustentar a narrativa que as entende e explica na linha do tempo humano refletido, as temáticas mais variadas se enraízam na investigação cuidadosa e aprofundada, longa e pormenorizada, por vezes até cansativa, que é o fazer próprio do historiador. Saber lidar com os registros, transformar em fonte informação, dado, monumento, documento, é uma característica metódica do trabalho historiográfico. A experiência vivida e refletida é comum a qualquer pessoa. Para a historiografia, como resultado da reflexão histórica, o que importa é o modo como a reflexão é conduzida e, em seguida, inserida no discurso histórico. Para tanto é preciso conhecer, lembrar, registrar e interpretar. A memória é, assim, um elemento chave da reflexão.

Consciência e narrativa no cotidiano: aceleração e fragmentação

A consciência histórica não surge do conteúdo ‘puro’ da história. Ao contrário, ela se forma e se modela ao lidar com conteúdos que derivam de processos estruturantes mas, geralmente pré-reflexivos, de pensamento e atitude. Entre esses conteúdos se situa a historiografia, cada vez mais abundante, diversificada e presente na vida social, escolar e cultural.

Cabe perguntar se os objetivos a partir dos quais uma consciência histórica deve emergir podem ser reduzidos a algum denominador comum – universal ou centrado culturalmente. Segundo Rüsen, estabelecer um denominador comum é uma operação básica na narração histórica. Isso é fundamental, na medida em que uma competência discursiva, enunciativa, pode ser adquirida a partir dele. Na atividade de narração, uma orientação temporal é alcançada praticando e internalizando o manejo das três dimensões do tempo: passado, presente e futuro. A narração histórica, como a historiográfica, é essencialmente “compreensão sobre a experiência do tempo” como uma visualização presente do passado (MARTINS, 2018). A tarefa, na velocidade vertiginosa do século 21, parece crescentemente difícil (ESCUДИER, 2008; PALERMO, 2017).

A aprendizagem histórica não pode ser vista apenas como um processo cognitivo. Interesses emocionais, estéticos e normativos também desempenham um papel importante. A história é considerada como um fator de orientação cultural sob esses aspectos.

Rüsen distingue quatro diferentes tipos de aprendizado histórico, baseados em um relacionamento recíproco, mas construídos um sobre o outro. Cada um desses tipos pode ser considerado um pré-requisito para os níveis mais altos. Cada uma das quatro formas de aprendizado resulta em um grau mais alto de subjetivação. As quatro formas de aprendizado são a aprendizagem tradicional, exemplar, crítica e genética. Essas quatro formas reproduzem, para o itinerário do aprendizado, o que Rüsen anteriormente aplicava à historiografia (MARTINS, 1992).

Na formação tradicional do significado, as tradições são visíveis e adotadas como uma orientação fixa da prática da vida. A formação exemplar de significado deriva regras gerais das tradições experimentadas, e há uma consciência da interação entre o geral e o particular. No nível do significado crítico, as experiências são subjetivadas e sua validade fundamentalmente posta em questão. A educação genética lida com a apropriação produtiva da experiência histórica. Este processo é sempre contínuo. A distinção entre essas formas é meramente analítica, pois integram um único processo formador; não se hierarquizam.

O objetivo do aprendizado histórico pode ser entendido como uma combinação de referência histórica e sua função de vida prática. Crucial é a produção de uma narrativa - uma história-contada na qual a história-vivida se diferencia e se concretiza. Segundo Rüsen, quatro direções são concebíveis aqui:

- a) uma orientação da aprendizagem histórica visa a dimensão da experiência. Rüsen enfatiza que o aprendizado histórico cria a consciência da própria temporalidade, como um ser histórico. A história deve ser vivenciada como fenômeno, que tem relação com o próprio mundo da vida. Só então a história se torna significativa;
- b) a aprendizagem histórica deve estar relacionada à subjetividade. Caso contrário, é improvável que o processo seja didaticamente significativo.
- c) a aprendizagem histórica surge, não menos importante, da troca de experiências entre diferentes pessoas. Portanto, a história é essencialmente negociação, discurso e diálogo.
- d) lidar com a história pode assumir várias formas. Isso pode ir desde a análise das fontes, passando pela leitura das representações, até a participação ativa no discurso histórico do presente.

Habilidades narrativas não podem ser ensinadas de modo meramente teórico. Elas só podem ser adquiridas por meio de experiência prática: pela escrita. Contemporaneamente, as formas digitais de trabalho inauguraram novos modos de escrever e representar. Um desses modos é interativo, em que a aprendizagem do apreender, dizer e explicar interage com docentes e com o mundo virtual de interlocutores genéricos. Lidar com os leitores e escritos na rede (*webreaders*,

webwriters) introduz uma dimensão – até há pouco desconhecida – na prática da narrativa histórica e historiográfica.

Jakob Krameritsch, no ensaio “Os cinco tipos de narrativa histórica - na era da mídia digital”, acrescenta aos quatro tipos clássicos de narrativa histórica de Jörn Rüsen um quinto tipo, que chama de narrativa histórica situacional, próprio à narrativa interativa do mundo digital.² Krameritsch (2007) flerta com teses pós-modernas, ao notar a aceleração das transformações por que passam as narrativas em um mundo virtual (no qual a pesquisa das fontes não é sempre realizada com cuidado).

Tal mundo acelerado se caracteriza pela diversidade de opções (de alto risco), pelo hibridismo e por um alto grau de composições e recomposições dos ‘blocos de identidade’ tradicionalmente definidos. De acordo com Richard Sennett (2002), essa flexibilidade (talvez ilimitada) lida com uma perda de coerência e significado, e deve constantemente relacionar o espaço da experiência e o horizonte da expectativa de um ao outro de uma maneira situacional nova. Hermann Lübke (2014) observa nessa aceleração do tempo um ‘encurtamento dos períodos’ em que se poderia localizar condições de vida constantes, ou ao menos de longo prazo. Com isso, o indivíduo se torna menos familiarizado com o passado, mais intrigado com um presente que pode ser travestido de ficção digital e menos capaz de lidar com um futuro que chega ‘tão rápido’. A consciência histórica se depara assim com um desafio novo: o abreviamento do tempo, em narrativas hipertextuais e sobreposições ficcionais. A ‘grande narrativa’, a ‘narrativa mestra’ perde sua atratividade – o mosaico das narrativas ganha relevância. A fragmentação (e a particularização) parece destacar-se como uma nova forma de individualismo narrativo.

A narrativa se desenvolve como um mosaico multiautoral em hipertexto. Os leitores tornam-se escritores fáceis (descomprometidos com o rigor metódico) e criam história (s). Não há mais grandes narrativas mestras – o que interessa ao indivíduo flexível é consumido situacionalmente e, quando apropriado, acompanhado por estruturas de hipertexto. Exemplos dessa evolução são a *Wikipedia* e o mundo dos ‘blogs’, das ‘redes sociais’, das ‘true’ ou ‘fakenews’ (BUENO; CREMA; ESTACHESKI; NETO, 2018).

O processo educacional de formação da consciência histórica tem assim de lidar com os ritmos diferentes da macronarrativa envolvente, da fragmentação das memórias e das narrativas individuais e da articulação entre ambas, em contextos culturais mais e mais postos em contraposição ou concorrência. A pesquisa empírica expressa na historiografia metodicamente garantida fornece

2 Cf. www.zeithistorische-forschungen.de/site/40208958/default.aspx#pgfId-1037392. Acesso em: 08 out. 2018.

aos professores uma espécie de ‘matéria prima’ segura (o quanto possível) tanto para sua formação profissional quanto para sua prática docente. Certamente não é a única ‘matéria’, em particular em um mundo em acelerada transformação e confrontado com ‘mundos virtuais’ em crescente número. Assim, o processo educacional da história aproxima-se do processo investigante da história: um não se sustenta sem o outro. E nenhum pode arriscar-se a desmantelar o sujeito com a força do descompromisso metódico e do desengajamento crítico.

REFERÊNCIAS

- ANHEZINI, K. *Um metódico à brasileira: a História da historiografia de Afonso de Taunay*. São Paulo: UNESP, 2011.
- ANHEZINI, K.; SILVA, Z. L. (Orgs.). *A escrita histórica e suas múltiplas faces*. Assis: FCL-Assis-UNESP-Publicações, 2011.
- BENTIVOGLIO, J.; NASCIMENTO, B. C. (Orgs.). *Escrever História: historiadores e historiografia brasileira nos séculos XIX e XX*. Vitória: Milfontes, 2017.
- BUENO, A.; CREMA, E.; ESTACHESKI, D.; NETO, J. (Orgs.). *Aprendizagens Históricas: mídias, fontes e transversais*. União da Vitória/Rio de Janeiro: LAPHIS/Edições Especiais Sobre Ontens, 2018.
- DELACROIX, C.; DOSSE, F.; GARCIA, P. *As correntes históricas na França. Séculos 19 e 20*. São Paulo: Editora da Unesp, 2012 (orig. 2007).
- DELORS, J. (Org.). *L'éducation: un trésor est caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*. Paris: Unesco/Odile Jacob, 1996; 2. ed. revista e corrigida, 1999. p.13.
- ESCUDIER, A. «Le sentiment d'accélération de l'histoire moderne: éléments pour une histoire». *Esprit*, 2008/6, 165-191.
- GONTIJO, R.; OLIVEIRA, M. da G.; VARELLA, F. (Orgs.). *História e historiadores no Brasil: da América portuguesa ao Império do Brasil - c. 1730-1860*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015.
- KRAMERITSCH, J. *Geschichte(n) im Netzwerk. Hypertext und dessen Potenziale für die Produktion, Repräsentation und Rezeption der historischen Erzählung*. Münster: Waxmann, 2007.
- LÜBBE H. *Zivilisationsdynamik: Ernüchterter Fortschritt politisch und kulturell*. Basileia: Schwabe, 2014.

MARTINS, E. de R. Consciência histórica, práxis e cultura. A propósito da teoria da história de Jörn Rüsen. *Síntese*, v. 19, n. 56, 1992, 59-73.

MARTINS, E. de R. Utopia: uma história sem fim. In: LOPES, M. A.; MOSCATELLI, R. (Orgs.). *Histórias de países imaginários*. Variedades dos lugares utópicos. Londrina: Editora da Universidade Estadual de Londrina, 2011. p. 11-19.

MARTINS, E. de R. História das Relações Internacionais. In: CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R. (Orgs.). *Novos domínios da História*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012. p. 73-93.

MARTINS, E. de R. Geschichtsbewusstsein und Identitätsbildung: Wechselseitige Abhängigkeit. In: JÜTTEMANN, G. (Org.). *Psychogenese - Das zentrale Erkenntnisobjekt einer integrativen Humanwissenschaft*. vol. IV. Lengerich: Pabst, 2016. p. 135-146.

MARTINS, E. de R. Tempo: experiência, reflexão, medida. In: SALOMON, M. (Org.). *Heterocronias*. Goiânia: Ricochete, 2018. p. 73-84.

NEVES, L. M. B. P. das; GUIMARÃES, L. M. P.; GONÇALVES, M. de A.; GONTIJO, R. (Orgs.). *Estudos de historiografia brasileira*. Rio de Janeiro: FGV, 2011.

OLIVEIRA, M. da G. de; GONTIJO, R. Sobre a história da historiografia brasileira. Um breve panorama. *Revista do IHGB*, 177(472):13-37, jul./set. 2016.

PALERMO, L. C. A aceleração do tempo e processo histórico em Reinhart Koselleck e Timothy Brook. *Revista Transversos*. “Dossiê: Vulnerabilidades, pluralidade e cidadania cultural”, Rio de Janeiro, n. 09, p. 300-325, ano 04, abr. 2017.

PANDEL, H.-J. Dimensionen des Geschichtsbewusstseins. Ein Versuch, seine Struktur für Empirie und Pragmatik diskutierbar zu machen. *Geschichtsdidaktik*, 12/2 (1987), 130-142.

RÜSEN, J. *Teoria da História. Uma teoria da histórica como ciência*. Curitiba: Editora da UFPR, 2015. Cap. VII, 2.

SENNETT, R. *Respect: The Formation of Character in an Age of Inequality*. Londres: Penguin, 2002.

VOVELLE, M. *Ideologias e mentalidades*. Trad. Maria Julia Goldwasser. São Paulo: Brasiliense, 1987.

Texto recebido em 29 de novembro de 2018.

Texto aprovado em 14 de dezembro de 2018.