

# MEMÓRIA, CULTURA HISTÓRICA E ENSINO DE HISTÓRIA NO MUNDO CONTEMPORÂNEO

## *MEMORY, HISTORICAL CULTURE, AND THE TEACHING OF HISTORY IN THE CONTEMPORARY WORLD*

Marcelo ABREU\*  
Marcelo RANGEL\*\*

**Resumo:** Procuramos pensar as relações entre memória, cultura histórica e ensino de história no mundo contemporâneo. Discutimos, primeiramente, as análises do próprio mundo contemporâneo desenvolvidas por Jörn Rüsen, Christian Laville, François Hartog e Hans Ulrich Gumbrecht. Descrevemos, portanto, o horizonte histórico no interior do qual o ensino de história, como parte da cultura histórica, é desafiado a responder a demandas diversas tais como a tensão democratização/etnocentrismo e a relação sentido/presença na produção dos enunciados e orientação históricos.

**Palavras-chave:** Memória; Cultura histórica; Ensino de história

**Abstract:** We try to think the relationship between memory, historical cultures, and history teaching in the contemporary world. We discuss, first, the analysis of the contemporary world developed by Jörn Rüsen Christian Laville, François Hartog, and Hans Ulrich Gumbrecht. Therefore, we describe the historical horizon within which the teaching of history, as part of historical culture, is challenged to answer several historical demands, such as the tension democratization/ethnocentrism and the relationship meaning/presence in production of historical statements and orientation.

**Keywords:** Memory; Historical culture; Teaching of History.

### *Desorientação e democratização*

Pode-se caracterizar nosso tempo como momento de desorientação, isto é, um tempo marcado pelo enfraquecimento de sentidos partilhados que sustentavam a ação histórica desde o século XIX. Rüsen afirma que o século XX foi marcado por uma crise fundamental, que chama de “catastrófica”, ou seja, trata-se de uma suspensão da normalidade ou da cotidianidade, ou ainda, do repertório de significados e de sentidos que até então era suficiente à orientação imediata dos homens em geral. Ou como escreve:

---

\* Doutor em História – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Docente do Departamento de História – Instituto de Ciências Humanas e Sociais – Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) – Rua do Seminário, Centro, CEP: 35420-000 – Mariana, MG, Brasil. E-mail: orientacaoufop@gmail.com.

\*\* Doutor em História – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Docente do Departamento de História – Instituto de Ciências Humanas e Sociais – Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) – Rua do Seminário, Centro, CEP: 35420-000 – Mariana, MG, Brasil. E-mail: mmellorangel@yahoo.com.br

Uma “*crise catastrófica*” destrói o potencial da consciência histórica de processar a contingência em uma narrativa portadora e provedora de sentido. Nesse caso, os princípios básicos da geração de sentido em si mesmos, que permitem a coerência da narrativa histórica, são desafiados ou mesmo destruídos. Eles precisam ser transgredidos em um aqui e agora cultural ou mesmo abandonados. Por isso, é impossível dar a essa crise um lugar na memória daqueles que precisam sofrê-la. Quando isso ocorre, a linguagem do sentido histórico silencia. Ela torna-se *traumática*. Leva tempo, algumas vezes mesmo gerações, para se encontrar a linguagem na qual seja possível articulá-la (RÜSEN, 2009, p. 171).

Ainda em outras palavras, acontecimentos como as duas grandes guerras, os campos de concentração stalinistas e nazistas, o holocausto, os fascismos em geral, a Guerra Fria, os movimentos de descolonização e as guerras civis que se desdobraram, as ditaduras civil-militares na América Latina e a queda do Muro de Berlim, constituíram conjunturas e desafios até então inéditos diante dos quais os homens não foram capazes de se posicionar como haviam feito até então, a partir dos sentidos e orientações que haviam constituído ao longo do século XIX, em especial no que diz respeito a dois sentidos específicos: nação/identidade e verdade translúcida.

Os sentidos nação/identidade e verdade (translúcida), fundamentais ao século XIX, passaram a ser radicalmente questionados e compreendidos eles mesmos como sendo os responsáveis pela “crise catastrófica” que o mundo Ocidental experimentava, pelas guerras e assassinatos em massa, por exemplo. A nação/identidade passara a ser compreendida como responsável pela intensificação de um sentimento que seria inadequado a uma boa relação entre os homens, o etnocentrismo - entendido aqui como a constituição de um eu, de uma identidade própria, que se constituiria como medida à elaboração de juízos e enunciados do tipo justo, belo. E a verdade ou objetividade neutra, translúcida, sustentaria os etnocentrismos, cada qual resguardado por um conjunto de explicações verdadeiras, o que teria provocado dicotomias e embates em relação às versões etnocêntricas em questão, e, por fim, aquele conjunto de acontecimentos “catastróficos” o qual descrevemos acima.

Neste mundo no interior do qual os homens se enfrentaram, provocaram e foram vítimas de uma espécie de vazio de orientações imediatas, passou-se a apostar no que chamamos aqui de “tendência democrática”, ou seja, uma espécie de força que orientava os homens no que diz respeito à tentativa de superação deste estado de desorientação a partir da assunção positiva da *diferença* e produção de novas possibilidades no que tange à constituição de objetividades. O que chamamos de “tendência à

democratização” refere-se à assunção da alteridade como imperativo importante, e, aos poucos, fundamental ao horizonte histórico que se abre no pós-Auschwitz e se mantém vigente até os dias de hoje, e como explicita Christian Lavige:

Nos países ocidentais, o fim da Segunda Guerra Mundial foi o marco de uma etapa importante. O resultado da guerra foi percebido como a vitória da democracia, uma democracia cujo princípio não se discutia mais a partir de então, mas que precisava agora funcionar bem, ou seja, com a participação dos cidadãos, como manda o princípio democrático (LAVILLE, 1999, p. 126).

Assim, para Laville, há um movimento de democratização necessário, o qual se intensifica após a Segunda Guerra Mundial, e se concretiza de forma mais ou menos vigorosa a despeito das reivindicações contrárias a ele. No entanto, por outro lado, ou seja, a despeito deste movimento necessário próprio ao mundo contemporâneo - o da democratização, o autor sublinha que as historiografias em geral, e, especialmente, o ensino de história, ainda se constituem como narrativas unificadoras fundadas no par nação/identidade e verdade translúcida. Laville afirma, baseado na descrição de casos concretos, que o ensino de história ainda é pensado a partir de uma orientação mais propriamente Oitocentista, antagônica ao movimento de democratização ou, em outras palavras, que é determinado pelas noções de identidade, unidade e de verdade translúcida, ao invés das de alteridade e pluralidade. No entanto, o mais interessante, ainda segundo o autor, é que mesmo que as demandas “conservadoras” insistam no ensino de história como fundamento para assegurar narrativas identitárias unificadoras e, no limite, excludentes, ele não possui força alguma de transformação do horizonte histórico contemporâneo, ou ainda, não é capaz de restaurar o aspecto Oitocentista. Mais precisamente: a partir de meados do século XX, o ensino de história também poderia e também deveria cumprir finalidades formativas (existenciais) diversas daquelas próprias ao século XIX, e isto para que se desenvolvesse de forma adequada ao mundo contemporâneo, à sua tendência à democratização, podendo, assim, por conseguinte, ter (ou voltar a ter) papel efetivo/decisivo<sup>1</sup>.

O ensino de história (e a história da historiografia) também poderia e deveria enfatizar a história como sendo um terreno a partir do qual se possa ver possibilidades diversas de realização humana, como um âmbito ideal à investigação e à produção de narrativas múltiplas em vez de narrativas unificadoras a serem evocadas, apreendidas e reproduzidas – nos termos de Laville, de modo que, assim, o ensino de história passaria

da formação do “cidadão súdito” à do “cidadão participativo”, correspondendo a uma transformação da didática da história centrada no ensino para uma didática centrada no aprendizado<sup>2</sup>. Este movimento é objeto de críticas relativas aos conteúdos a serem ensinados e aprendidos na escola, pois, segundo o autor:

[...] quando o ensino de história é criticado ou acusado, quando provoca debates, como muitas vezes acontece, não é porque as pessoas se inquietam com o alcance dos objetivos de formação que lhes são oficialmente atribuídos, mas ‘em razão’ dos conteúdos fatuais, por se julgar que certos elementos estariam ausentes e que outros estariam sendo ensinados em lugar de coisa melhor, como se o ensino da história continuasse sendo o veículo de uma narração exclusiva que precisa ser assimilada custe o que custar. Vê-se aí o estranho paradoxo de um ensino destinado a uma determinada função, mas acusado de não cumprir outra que não lhe é mais atribuída (LAVILLE, 1999, p. 127).

Há, portanto, um esforço para limitar a pluralização dos conteúdos e o princípio de investigação que deve orientar a didática da história em favor dos conteúdos ditos tradicionais<sup>3</sup>. O autor adverte, contudo, que estes esforços reativos estão alicerçados numa ilusão, uma vez que, no século XX,

[...] é possível que a narrativa histórica não tenha mais tanto poder, que a família, o meio ao qual se pertence, circunstâncias marcantes no ambiente que se vive, mas, sobretudo, os meios de comunicação, tenham muito mais influência (LAVILLE, 1999, p. 137).

Se, resumindo nosso argumento, a preocupação fundamental era com a produção de identidades muito bem delimitadas e etnocêntricas, se este sentido fora concebido como ideal à organização do real ao longo do século XIX e início do XX, a partir da segunda metade do século passado outro sentido ou imperativo fora colocado como fundamental, o da *diferença*. Optou-se pela constituição de um âmbito capaz de tornar possível a relação entre diferenças, trata-se da “tendência à democracia”. Ressaltamos, de antemão, que esta tendência não se confunde com a satisfação das necessidades da totalidade ou ainda com a assunção ou aceitação completa das alteridades, e isto para não acentuarmos críticas fundamentais ao espaço democrático que fora sendo construído ao longo do século XX tais como a tematização insuficiente ou mesmo o não questionamento adequado do *status quo* político e econômico, a insuficiência da expansão dos direitos civis e políticos, bem como da distribuição da riqueza socialmente produzida. No entanto, e sem deixar de sublinhar a necessidade de tematização dos

limites do que chamamos de “tendência democrática”, ou melhor, das democracias contemporâneas, se trata, aqui, tanto mais de evidenciar a reorientação de sentidos fundamentais próprios ao século XIX, em especial os de nação/identidade e de objetividade translúcida, ou ainda, a opção que o século XX fez pela diferença e pelo que podemos chamar de objetividade relativa como medidas importante à organização do real.

### *Memórias e identidades*

Em nosso tempo se dá uma reorganização intensa ou “obsessiva” da memória, para usar um termo caro a François Hartog (2013), ou melhor, tornou-se necessário, e isto também a partir do que Laville chama de “tendência democrática”, resguardar espaço, no presente, para as diferenças que sucumbiram no interior dos acontecimentos violentos e traumáticos do século XX. O imperativo da diferença passa a dizer respeito, então, não apenas aos vivos, às diferenças concretas que iam sendo evidenciadas a partir da segunda metade do século passado, mas também aos mortos ou mesmo sobreviventes e suas dores, angústias, desejos e frustrações, necessidade que provocou o que Hartog e Nora chamam de “dever de memória”. De modo que chegamos, assim, através de uma descrição possível do mundo contemporâneo, ao nosso primeiro termo fundamental, o da memória. Em linhas gerais, o caminho que fizemos até aqui buscou demonstrar que a partir da segunda metade do século passado temos a concretização de uma tendência que é a da democratização. O “dever de memória”, próprio a este mundo específico, acaba por tornar possível a constituição de memórias plurais, as quais procuravam tratar os acontecimentos traumáticos e estabelecer bases para a constituição da diversidade/diferença como princípio para a própria produção identitária, constituindo assim a expressão máxima da tendência à democratização. Em outras palavras, o “dever de memória” é o que promove e possibilita a desconstrução dos sentidos unificadores que prevaleceram ao longo dos séculos XIX e da primeira metade do XX. A intensificação da constituição de memórias plurais contemporaneamente corresponde, potencialmente, ao fortalecimento de espaços adequados ao convívio mínimo entre diferenças, e isto a partir do reconhecimento de diferenças/identidades específicas próprias a mortos e vítimas<sup>4</sup>. A pluralização da memória na contemporaneidade, suspendendo o nacional/identidade (exclusivista, hierárquica) como foco de identificação social, pode ser vista, portanto, como a realização da tendência à

democratização uma vez que poderia enfatizar a história como campo de possibilidades em vez da realização de um sentido unificador.

Para o historiador francês, lidar com os mortos seria uma necessidade antropológica ou básica, que se atualizara de uma maneira especial ao longo do século XX<sup>5</sup>. Nesse sentido, aproximando Hartog de Koselleck, o fortalecimento do trabalho de memória é uma reaproximação radical no que tange ao “espaço de experiência”, à própria relação necessária com o “espaço de experiência”, e isto em razão dos acontecimentos históricos e da “aceleração do tempo” que irrompera na primeira metade do século passado (KOSELLECK, 2006). Segundo Hartog, no entanto, este movimento não foi capaz de realizar a memória ou lembrança adequadas dos mortos, de suas diferenças, suas dores, angústias, desejos e frustrações. Em linhas gerais, talvez a tendência à democratização tenha sido suficiente à reorganização do real a partir das diferenças entre os vivos, mas insuficiente no que diz respeito à evidenciação/resguardo necessário das diferenças próprias aos que haviam morrido da forma como morreram. Esse movimento de *tratar* a memória dos mortos não realiza seu potencial de evidenciação e de intensificação daqueles que tiveram suas vidas interrompidas violentamente, justamente porque as políticas da memória sustentadas nas lembranças traumáticas tenderam a intensificar políticas identitárias exclusivistas no lugar de promover a pluralização das narrativas como condição para uma existência maximamente democrática.

E isso porque, subjacente ao esforço de rememoração dos mortos, ao longo das últimas décadas, estaria um sentimento geral, ou uma *Stimmung* específica, para usar um termo caro a Gumbrecht, a do “remorso” e, por que não, do “rancor” (em razão de sua apropriação identitária exclusivista/hierárquica e/ou vingativa), distante do que seria próprio ou necessário à tendência contemporânea à democratização (PEREIRA, 2008). Diferentemente do que ocorre, por exemplo, a partir das percepções de história e de memória benjaminianas, a partir das quais o que temos é a evocação incessante de passados obscurecidos, de atores e grupos “derrotados”, de múltiplas possibilidades suprimidas de forma democratizante e com vistas ao presente-futuro, ou seja, à reconfigurações da história<sup>6</sup>. Assim, pode-se dizer que viveríamos, segundo Hartog, no interior de um mundo “obsessivamente” preocupado com o passado, mas isto de forma a retematizá-lo sempre uma vez mais, sem perspectiva alguma do que podemos chamar de esquecimento, negação ou mesmo de sua suprassunção (*Aufhebung*) no sentido hegeliano, estrutura que o historiador francês chama de “regime de historicidade

presentista”<sup>7</sup>. Trata-se, ainda, de uma intimidade obsessiva em relação ao passado, a qual inviabilizaria uma espécie de atenção no que diz respeito às novas conjunturas e desafios que vão irrompendo no presente, ou ainda, trata-se de uma denegação do presente compreendido como a atualização/deveniência do horizonte histórico, ainda em outras palavras, o que Gumbrecht chama de “presente alargado”. “Presente alargado” ou “presentismo” designam, portanto, a despeito de suas determinações específicas, um tempo em que o passado é convocado e/ou bem como meio para a constituição de uma “boa-consciência” e/ou mesmo para a justificação do presente, como dado a alimentar a sua autoidentidade, e isto em vez de, como vimos a partir de Benjamin, ser evocado para liberar futuros.

Pois bem, no interior deste horizonte descrito por Hartog, alguns historiadores e professores de história seguem se dedicando à descrição e compreensão de um “dever de memória” que além de se constituir como empecilho significativo a uma espécie de dedicação adequada ao presente, vai se constituindo numa disputa autocentrada pelo passado, ou, colocando a agenda Oitocentista novamente em pauta. Pode-se dizer que, se a identidade nacional típica do século XIX, objeto e finalidade originária da história e de seu ensino, parece enfraquecer-se, uma constante mais geral se atualiza com a vaga memorial. É possível caracterizar as identidades nacionais como mais abertas ou fechadas à diferença (LORENZ, 2004, p. 41). Em verdade, essa tensão entre abertura e fechamento na constituição das identidades sociais realiza-se em todos os espaços sociais. Assim, se as memórias se pluralizam isso não significa necessariamente maior abertura à alteridade, podendo intensificar justamente o contrário. De acordo com Rüsen, teríamos um conjunto de grupos específicos interessados na evidenciação de diferenças específicas a partir do passado, de lembranças próprias, em detrimento de outras, e, no limite, contra outras, desarticulando-se do que seria decisivo à tendência à democratização, à experiência positiva da diferença, ou melhor, de um espaço ideal no interior do qual diferenças possam coexistir. Ou em outras palavras, teríamos o retorno do sentimento ou da *Stimmung* do etnocentrismo, do tomar-se a si mesmo e ao seu grupo como medida ideal à organização da realidade.

Ao mesmo tempo, numa chave que enfatiza a mercantilização da memória como aspecto decisivo da “indústria cultural”, outro traço da cultura da memória contemporânea seria a constituição incessante de objetos e performances que evocam o passado, mas que servem antes a seu uso político imediato, consumo ou fruição estética (HUYSSSEN, 2007; GUMBRECHT, 2010). E nisso há uma ambivalência que deve ser

considerada. Por um lado, essas formas da memória acionam os sentidos e potencialmente produzem esteios para a identificação momentânea, restritas muitas vezes às dimensões individuais da experiência humana. Nesse sentido, a cultura da memória contemporânea ao produzir passados incessantemente – historicizando imediatamente os acontecimentos e relações presentes – tem por contraparte o esquecimento. Por outro lado, pode-se dizer que a fruição dos passados presentes convoca os sentidos corpóreos, reforçando a experiência de *presença* como dimensão cognitiva diversa daquela do *sentido* sob a qual todo o conhecimento moderno assentava (GUMBRECHT, 2010). Voltaremos a esse aspecto na seção seguinte, mas por ora é preciso enfatizar que viveríamos um “presente alargado” que produz incessantemente passados a servir à instituição política de identidades sociais fechadas, ensimesmadas por assim dizer, ou ao consumo individual (esteticismo) e ao esquecimento radical. Essas duas dimensões correspondem à intensificação de etnocentrismos e do egoísmo/hedonismo (individualismo), duas formas de um impulso ao autocentrimento que dificultaria a imaginação de identidades alternativas sustentadas na experiência radical da alteridade. Ao mesmo tempo, o próprio presente alargado é, ele mesmo, a forma máxima do autocentrimento ao produzir a sensação de que fora do presente não há nada, quando muito passados a serem evocados para justificá-lo, mas nenhum futuro que não seja sua imagem e semelhança ou ainda catastrófico.

### *Cultura história, imaginação e pensamento*

Ao levarmos em conta as compreensões desenvolvidas na seção anterior, podemos entender o interesse significativo pelo passado, pela reconstituição e evidenciação incessante de memórias atualmente, o que leva historiadores como Rüsen, Hartog e Gumbrecht a discutir o problema da “cultura histórica”. De acordo com Rüsen, a “cultura histórica” significa um conjunto de âmbitos específicos no interior dos quais se dão a reconstituição e evidenciação (mais ou menos) consciente e incessante de memórias, como o cinema, o teatro, a música, a arquitetura, o ensino de história e a historiografia, por exemplo. Segundo o historiador alemão, seria necessária uma discussão acerca destes espaços, das memórias ou “narrativas históricas” produzidas em seu interior no sentido de evitar que o ímpeto etnocêntrico determine sua atividade. Para Rüsen, bem como para Koselleck, Hartog e Gumbrecht, todos os homens precisam lembrar-se do passado no presente, ou reconstituir o passado no presente com vistas ao



futuro, em especial em momentos de crise significativos, como o que estaríamos experimentando. No entanto, seria necessário um cuidado especial no que tange a este processo de reconstituição do passado no presente, que Rüsen chama de “consciência histórica”, um cuidado com a orientação etnocêntrica que teria retomado a condição de protagonista em nosso horizonte histórico. Considerado esse cuidado, trata-se da necessidade de intervir nesta estrutura antropológica, complexificando-a, ou ainda, tornando-a menos suscetível à ingerência de interesses etnocêntricos, de interesses que se sobreponham a outros e se tomem como a única medida para a constituição de juízos que fundamentam a orientação para o agir humano.

Para Rüsen, cabe aos mais distintos âmbitos da “cultura histórica” insistir na produção de significados e sentidos para o presente a partir do passado, mas isto a partir de uma preocupação crítica/controlada com a reconstituição de memórias neste caso etnocêntricas ou egoístas, o que se tornaria possível a partir do cuidado com as evidências e com a argumentação e a crítica intersubjetiva. Esta é a “dimensão cognitiva” para a qual Rüsen chama atenção e que deveria ser intensificada em todos os espaços da “cultura histórica” com fins à constituição e liberação de memórias ou de “narrativas históricas” orientadas pelo ímpeto democrático. Aliás, para o historiador, as identidades são antecedidas pela universalidade, ou seja, qualquer conjunto específico de significados e de sentidos faz parte de um horizonte maior, transcendental, de possibilidades (de sentimentos e modos de ser), de maneira que as identidades seriam posteriores ou próprias a um gênero, o humano, movimento que enfraqueceria a possibilidade de qualquer diferenciação essencialista entre culturas e conseqüentes hierarquizações. Compreensão de matriz kantiana e, por que não, também metafísica, que Rüsen vem tentando evidenciar a partir de um esforço empírico e de sua história comparada ou intercultural (RÜSEN, 2009).

Neste sentido, dois âmbitos da “cultura histórica”, a teoria da história e o ensino de história, orientados por uma didática da história, seriam fundamentais porque constituídos como lugar de rigor crítico diferentemente de outros espaços de reconstrução do passado. A teoria da história deveria se preocupar em tematizar as memórias reconstituídas e liberadas no interior da historiografia, buscando evidenciar perspectivas etnocêntricas, e o ensino de história teria uma dupla função, a saber: 1) descrever e compreender narrativas históricas ou memórias etnocêntricas e imediatas (infraconscientes) que estariam orientando os alunos no processo de atualização da “consciência histórica”; e 2) interagir com os demais espaços da cultura histórica e

intervir sobre eles no sentido de descrever as narrativas históricas ou memórias etnocêntricas e imediatas mais gerais.

Bem, a partir de agora nos dedicaremos à compreensão da primeira função do ensino de história, a de descrever e compreender as narrativas históricas ou memórias históricas etnocêntricas e imediatas fundamentais à atualização da consciência histórica dos alunos. Rüsen sublinha a possibilidade de os professores de história provocarem a constituição de algo como um “campo de experiência”, para usar uma estrutura cara a Husserl, adequado à evidenciação das narrativas históricas de seus alunos para que então seja possível uma intervenção no sentido de sua complexificação, isto é, reconstituí-las tornando-as menos expostas à ingerência de impulsos autocentrados. Em linhas gerais, trata-se da percepção de que caberia ao professor explicitar narrativas históricas possíveis, controladas pelos protocolos que são os da evidência, da argumentação e da intersubjetividade, provocando seus alunos ao debate, e, assim, à evidenciação e à superação de suas narrativas históricas imediatas e em geral etnocêntricas. Mas a questão aqui é a de como esta experiência seria concretamente possível.

O que está em questão é que a construção deste “campo de experiência” no interior do qual os alunos explicitam suas narrativas históricas imediatas e em geral etnocêntricas precisa ser um campo efetivo, ou seja, um espaço no qual os alunos experimentem efetivamente as narrativas históricas propostas pelos professores, trata-se, assim, da conquista da participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. O que ocorre, no entanto, é a dificuldade de se provocar o aluno a experimentar as narrativas históricas liberadas em sala, uma vez que, como já notamos, dois impulsos autocentrados se intensificam contemporaneamente: o etnocentrismo e o egoísmo/hedonismo/individualismo.

Tal dificuldade se dá, segundo Gumbrecht, em razão da insistência num método específico que é o conceitual. Para ele, e isto próximo a Rüsen, seria necessário estimular outras partes do aparato reflexivo do aluno, a imaginação e o pensamento, para usar categorias kantianas, através de experiências estéticas. Intensificando o gesto Romântico de um Schiller, Gumbrecht aponta para o que especialistas do ensino de história também vêm propondo especialmente no que tange à multiplicação das linguagens e produção de um “enfoque compreensivo”. Trata-se de intensificar algo que o ensino da história já vem realizando com a investigação e experimentação de múltiplas linguagens como a fotografia, a pintura, o cinema, a música, a cultura material

reunida nos museus, por exemplo. Através da exploração das linguagens pelas quais o passado se torna presente seria possível provocar os sentidos dos alunos e constituir um “campo de experiência” efetivo no interior do qual eles possam participar e evidenciar suas memórias imediatas ou seus “esquemas familiares”, para usar um termo de Piaget.

Explicando melhor, a linguagem conceitual possui duas características fundamentais que dificultam a sedução dos alunos, ou a constituição de um campo de experiência efetivo, e, por conseguinte, a produção de um saber coletivo, a saber: 1) ela é marcada pela abstração constituída a partir de um conjunto de experiências específicas, o que requereria do aluno uma experiência que não é a dele, o que provoca seu distanciamento e desinteresse, e isto para me aproximar da descrição de Koselleck acerca do que é um conceito; e 2) ela se relaciona com uma das partes do aparato reflexivo apenas, o entendimento, ou seja, trata-se da faculdade de produzir conceitos, não sendo suficiente ao estímulo de outras duas partes fundamentais ao processo de ensino-aprendizagem, a imaginação e o pensamento.

No entanto, há uma diferença fundamental entre Gumbrecht e Rüsen. Se ambos explicitam a necessidade de sedução dos alunos, da abertura de um “campo de experiência” no interior do qual os alunos possam se aventurar efetivamente, evidenciando suas narrativas históricas imediatas/infracientes, o que, ao fim, permitiria que o professor e as narrativas históricas que ele apresenta provocassem uma complexificação das narrativas ou memórias de seus alunos, ou ainda, sua crítica e reformulação no que tange ao etnocentrismo e ao egoísmo, eles se separam no que diz respeito ao seu objetivo final, digamos assim. O objetivo final de Rüsen é provocar o aluno, então, a produzir novos sentidos capazes de orientá-lo no mundo que é o seu, e isto *imediatamente*. Já Gumbrecht compreende que a constituição de sentidos precisa ser postergada, e isto porque o método ou caminho estético precisa de tempo para imprimir ao entendimento, especialmente, aquela parte da inteligência responsável pela produção de conceitos, uma efetiva quebra de suas orientações sedimentadas ou memórias imediatas, em geral aut centradas nos dois sentidos referidos acima. Caso contrário, o que temos é uma repetição de enunciados e juízos etnocêntricos e egoístas mesmo a partir de uma intenção crítica, preocupada em intensificar o que chamamos, aqui, de “tendência à democratização” ou da assunção sempre problemática da diferença.

Ao fim, se trata de um problema ainda mais fundamental no que diz respeito às reflexões de Rüsen, a saber, que há, a um só tempo, a compreensão de que a

historiografia e o ensino de história servem à reconstituição de sentidos em momentos mais ou menos estáveis ou mesmo de crise significativa, no entanto, não há um cuidado suficiente no que diz respeito ao próprio mecanismo ou estrutura de funcionamento que é o da produção de sentidos ou de conceitos e narrativas. Rüsen apresenta a história e o ensino de história como âmbitos ideais à reconstituição de sentidos, quer em tempos urgentes ou mesmo a partir da tarefa incessante de evidenciação e ultrapassagem de enunciados e juízos etnocêntricos, a qual se dá em tempos mais ou menos estáveis, mas não se atenta adequadamente para a estrutura mesma do aparato intelectual que é a de tender à produção imediata de sentidos, o que se dá a partir de orientações sedimentadas ou mesmo de “restos” de orientações quando em tempos de urgência ou de crise. Ou seja, pode-se, em tempos *desorientados* terminar por reificar enunciados inadequados por um impulso humano à segurança, ao familiar.

Ainda sobre a teoria do conhecimento de Rüsen, a qual posiciona a didática da história como dimensão necessária à formação histórica, destacamos a maneira como ele compreende duas dimensões constitutivas da “cultura histórica”: a *razão política* e a *razão estética*.

Para ele a “cultura histórica” seria “o campo em que os potenciais de racionalidade do pensamento histórico atuam na vida prática” (RÜSEN, 2010b, p. 121). Dela participam o pensamento histórico científico, a *razão política* e a *razão estética*, mediados pela *formação histórica* entendida como ampliação das competências interpretativas da relação passado/presente. A formação histórica seria, por um lado, capaz de produzir a “flexibilização dos argumentos históricos legitimadores” (RÜSEN, 2010b, p. 127) da dimensão política e obstar as tendências de instrumentalização mútua entre ciência e poder. Por outro lado, seria capaz de reconhecer e medir “o peso dos fatores estéticos no manejo interpretativo da experiência histórica” e, ao mesmo tempo, de evitar que a “aparência sedutora” dos aspectos estéticos desvirtue a “visão da realidade”, fazendo com que “a história, que poderia servir de conteúdo da argumentação racional e da orientação política”, perca “em sua forma estética justamente a força orientadora, cujo uso seria necessário para enfrentar os desafios do presente” (RÜSEN, 2010b, p. 131).

É evidente, aqui, a diferença de Rüsen em relação aos *narrativismos* e pode-se pensar mesmo que sua formulação da “cultura histórica” seja uma tentativa de encontrar a justa medida entre ciência e arte na criação do conhecimento histórico. É preciso admitir ainda que reconhece a arte como a “articulação do superávit intencional próprio

à vida humana prática que vai além da facticidade das circunstâncias da vida e do que meramente ocorreu”, relacionando-se, portanto, à dimensão meta-histórica da experiência humana que uma teoria da história deveria considerar (RÜSEN, 2010b, p. 132-133).

Deste modo, torna-se fundamental apontar, aqui, que sua delimitação da “cultura histórica” é bastante crítica em relação à razão estética e algo condescendente com a razão política, hierarquizando os dois aspectos de forma irrevogável.

Em termos práticos para o ensino da história, trata-se de se ser crítico no que tange às narrativas históricas legitimadoras de juízos etnocêntricos ou egoístas/hedonistas/individualistas, e isto a partir do compromisso com um universalismo sustentado na experiência positiva da alteridade e da diferença. Com isso, obviamente, concordamos e admitimos ser um dos pontos fortes de suas proposições. Mas o que está implícito na crítica aguda da razão estética é a percepção de que a experiência estética tende à desorientação ou a resistir às orientações que a formação histórica poderia garantir. Cabe perguntar se certo potencial de desorientação proporcionado pelos fenômenos estéticos não são necessários para promover o *descentramento*, a quebra de “esquemas familiares” ou mesmo esquemas próprios a certa conjuntura cristalizada, como condição para alcançar compreensões mais adequadas à tendência à democratização. Cabe, ainda, perguntar se os mesmos potenciais de desorientação não permitem ainda relativizar a própria razão histórica fundada na produção de sentido, abrindo espaço para outras formas críticas do mundo igualmente potentes ainda que não controladas pelos protocolos científicos. O privilégio destes na didática da história de Rüsen explica-se, portanto, pela necessidade de recomposição imediata de sentidos de orientação seguros em um tempo maximamente instável. A pergunta que colocamos, finalmente, é se de fato carecemos de segurança ou deveríamos assumir o risco de outras formas de orientação mais abertas à imaginação. Sendo ainda mais claros, nos perguntamos se, ao fim, a historiografia e o ensino de história não poderiam/deveriam também produzir “desequilibrações”, como proposto por Benjamin, Heidegger, Gumbrecht e, mais próximo a nós, por Valdeci Araújo.

Se admitirmos a necessidade dessa abertura à imaginação, seria preciso, e aqui nos aproximamos decisivamente de Gumbrecht, estimular um tempo dedicado à experimentar horizontes históricos e mundos em constituição antes de retomar a necessária “produção de sentido” – isto é, a tentativa de na linguagem (no entendimento) articular possibilidades mais ou menos estáveis de compreensão do

mundo. Esse movimento exigiria uma forma mais lenta e não finalista de apreciação das coisas do mundo presente e passado, suspender, em certo sentido, o movimento e deixar que o corpo e a percepção atuem num “livre jogo”. Trata-se de um movimento compreensivo que é uma tonalidade afetiva a qual Gumbrecht, a partir de Heidegger, chama de *Gelassenheit*, e Walter Benjamin de “tédio”, ou ainda, trata-se da insistência na experiência de um mundo que se reorganiza ou se desvela atualizando seu caráter transcendental, experiência esta capaz de intensificar a dissolução maximamente geral dos sentidos inadequados a determinada conjuntura, e, por conseguinte, de permitir a produção de sentidos maximamente comprometidos com este novo horizonte que emerge, aliás, este é o método/caminho que Gumbrecht chama de “produção de presença” (GUMBRECHT, 2010). Neste caso, e a partir de Gumbrecht, seria possível o que Kant e Schiller explicitaram como sendo fundamental à produção de uma relação a um só tempo problemática e adequada com a realidade, a saber: 1) a ampliação da sensibilidade; 2) a possibilidade de um maior acolhimento da realidade em sua complexidade; e 3) a articulação ou compactação mais precisa desta realidade a partir da faculdade intelectual. Nessa perspectiva, portanto, os objetos estéticos e a percepção assumiriam um papel destacado no ensino de história, pois entendemos a adequação dessa estratégia de conhecimento a um mundo que a todo instante afeta o corpo/sentidos sem que tenhamos tempo suficiente de apreciar os efeitos dessas provocações. Não se trata, como Gumbrecht mesmo coloca, de suspender os efeitos de sentido e a produção de significados; trata-se, antes, de tornar a própria produção de sentidos, ou seja, a ação da faculdade intelectual mais adequada ao real em sua complexidade. Porque justamente esses efeitos, se explorados numa aula, podem provocar *descentramentos* máximos, uma vez que comunicam formas da experiência humana que transcendem tempos e espaços, que ativam a curiosidade e a imaginação sem as quais a aproximação com o Outro dificilmente se realiza.

### *Conclusão: ensino de história, sentido e presença*

As reflexões que apresentamos são tentativas, uma vez que o mundo no qual nos movemos atualiza-se em tal velocidade que as certezas de diagnósticos e posturas epistemológicas rígidas não parecem úteis. Em outras palavras, o que ensaiamos aqui parte do pressuposto que o mundo contemporâneo resiste às formas de pensar vigentes na modernidade – isto é, calcadas na noção de um sujeito que pode abstrair o mundo

para compreendê-lo. De qualquer modo, assumimos um posicionamento ético preciso: há absoluta necessidade de intensificar o que chamamos de tendência à democratização e acreditamos que o ensino de história pode colaborar nesse movimento. E aqui uma primeira conclusão: essa tendência exige a abertura a posturas epistemológicas diversas daquelas praticadas até então.

Essa abertura implica principalmente colocar ao lado da razão histórica a sensibilidade histórica, por assim dizer. O que importa ressaltar é que as contribuições de ambos podem se encontrar na reflexão acerca dos desafios do ensino de história na contemporaneidade. Em primeiro lugar, o que falamos sobre a situação da memória no mundo atual incide sobre a história ensinada de muitas maneiras: 1) a aula é o terreno em que memórias múltiplas podem ganhar expressão, especialmente aquelas trazidas pelos alunos de suas experiências mais íntimas; 2) a autoridade do discurso histórico escolar, baseado em pressupostos científicos, é questionada todo momento na medida em que ecoam na sala de aula as incessantes produções de passados efetivadas no mundo da comunicação/informação e outros âmbitos da “cultura histórica”. Na medida em que as experiências íntimas da memória e a produção do passado para o consumo/fruição sustentam-se e investem nos afetos, fazer das aulas um exercício de sensibilidade histórica é tão necessário quanto os investimentos já consolidados da razão histórica.

Como decorrência dessa segunda conclusão provisória, a (re)composição de sentidos orientadores sustentados por e dirigidos ao pensamento conceitual só pode ser atingida a partir da apreensão sensível dos objetos a serem investigados em sala de aula e da imaginação. Isso equivale a dizer que não se trata de escolher um dos pólos e formas do pensamento, mas de sustentar a didática da história na oscilação entre entendimento e imaginação, entre sentido e presença.

## Referências

- ARAUJO, Valdei Lopes de. A aula como desafio à experiência da história. In: GONÇALVES, Márcia de Almeida et al. (Orgs.). *Qual o valor da história hoje?* Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.
- \_\_\_\_\_. História da historiografia como analítica da historicidade. *História da Historiografia*, Mariana, n. 12, p. 34-44, 2013.
- BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. In: LÖWY, Michel. *Aviso de incêndio: uma leitura das teses “Sobre o conceito de História”*. São Paulo: Boitempo, 2005.

BEVERNAGE, Berber. *History, Memory and State-Sponsored Violence: time and justice*. Londres: Routledge, 2012.

CIAMPI, Helenice. O currículo bandeirante: a Proposta Curricular de História no estado de São Paulo, 2008. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 29, n. 58, p. 361-382, 2009.

DERRIDA, Jacques. *Espectros de Marx: o Estado da dívida, o trabalho do luto e a nova Internacional*. Trad. Annamari Skinner. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

\_\_\_\_\_. *Força de Lei: o “fundamento místico da autoridade”*. Trad. Leyla Perrone Moisés. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da história ensinada*. 12. Ed. Campinas: Papyrus, 2010.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. *Atmosfera, ambiência, “Stimmung”*: sobre um potencial oculto na literatura. Trad. Ana Isabel Soares Rio de Janeiro: Contraponto/PUC-RJ, 2014.

\_\_\_\_\_. Depois de “Depois de aprender com a história”, o que fazer com o passado agora? In: NICOLAZZI, Fernando; MOLLO, Helena Miranda; ARAUJO, Valdeci Lopes de (orgs.). *Aprender com a história? O passado e o futuro de uma questão*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011, p. 25-42.

\_\_\_\_\_. *Em 1926: vivendo no limite do tempo*. Trad. Luciano Trigo. Rio de Janeiro, São Paulo: Editora Record, 1999.

\_\_\_\_\_. *Modernização dos Sentidos*. Trad. Lawrence Pereira. São Paulo: Editora 34, 1998.

\_\_\_\_\_. *Produção de presença: o que o sentido não pode transmitir*. Trad. Ana Isabel Soares. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2010.

HARTOG, François. *Regimes de historicidade: presentismo e experiência do tempo*. Trad. Maria Helena Martins. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

HEIDEGGER, Martin. *Ser e Tempo*. Trad. Márcia de Sá Cavalcanti. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2008.

HUYSSSEN, Andreas. *Em busca del futuro perdido: cultura y memoria em tiempos de globalización*. Mexico, DF: Fondo de Cultura Ecnómica, 2007.

KOSELLECK, Reinhart. *Futuro passado: contribuições à semântica dos tempos históricos*. Trad. Wilma Patrícia Mass e Carlos Almeida Pereira. Rio de Janeiro: Contraponto, Editora PUC-Rio, 2006.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de história. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 19, p. 125-138, 1999.

LORENZ, Chris. Towards a theoretical framework for comparing historiographies: some preliminary considerations. In: SEIXAS, Peter (ed.) *Theorizing historical consciousness*. Toronto: Univesity of Toronto Press, 2012, p. 25-48.

NIETZSCHE, Friedrich. *Segunda consideração intempestiva: da utilidade e desvantagem da história para a vida*. Trad. Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

PEREIRA, Júnia Sales. Reconhecendo ou construindo uma polaridade étnico-identitária? Desafios do ensino de história no imediato contexto pós-lei 10.639. *Revista Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, 2008.

RANGEL, Marcelo de Mello. Sobre a utilidade e desvantagem da ciência histórica, segundo Nietzsche e Gumbrecht. *Revista Dimensões*, Vitória, v. 24, p. 208-241, 2010.

RÜSEN, Jörn. Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. *História da Historiografia*, Mariana, n. 2, p. 163-209, 2009.

\_\_\_\_\_. *História viva: teoria da história III: formas e funções do conhecimento histórico*. Trad. Estevão Martins. Brasília: Editora da UnB, 2010b.



## Notas

<sup>1</sup> Hans Ulrich Gumbrecht também compreende que a historiografia e, por desdobramento, o ensino de história perderam efetividade no interior do horizonte contemporâneo. Para o autor, isto também se dá em razão de um descompasso entre suas pretensões e métodos, por um lado, e o que o próprio horizonte histórico contemporâneo requisita e torna possível. Gumbrecht entende que a historiografia e o ensino de história precisam compreender e se adequar à preponderância de uma “cultura da presença”, ou ainda, à necessidade de se tematizar e de se referir preponderantemente aos sentimentos, à sensibilidade, ao corpo. Enfim, a partir de um diagnóstico do presente e da produção de estratégias adequadas ao modo de ser próprio do mundo contemporâneo, a historiografia e o ensino de história poderiam retomar seu papel efetivo e decisivo, tornando possível o que podemos chamar de uma ampliação da sensibilidade e, por conseguinte, da própria faculdade intelectual (GUMBRECHT, 1999, 2010, 2011, 2014).

<sup>2</sup> Valdeci Lopes também compreende que a história da historiografia e o ensino de história precisam ser um âmbito de explicitação de modos de ser distintos, a partir do qual o caráter de possibilidade da história seja incessantemente explicitado/lembrado, e isto com o objetivo de tornar possível novas reconfigurações de presentes, o que chama, junto a Heidegger, de reconsideração do caráter próprio do *Dasein* e, por conseguinte, da História mesmo (ARAÚJO, 2012). Neste mesmo sentido, o de tematizar a história da historiografia e o ensino de história como âmbitos ideais à evidência do caráter de possibilidade da história e mesmo de liberação de múltiplas possibilidades existenciais (BENJAMIN, 2005; DERRIDA, 1994, 2010; HEIDEGGER, 2008, p. 463-497).

<sup>3</sup> Laville refere-se a diferentes casos e modalidades de mobilização dos conteúdos para manter a ordem (EUA e Inglaterra), para reconfigurar a ordem nacional (Alemanha e todo o Leste europeu), para lutar contra o Estado (Japão, Brasil etc) (LAVILLE, 1999). Entre nós, são bastantes conhecidas as propostas de reforma curricular e as resistências apresentadas para os casos de São Paulo e Minas Gerais nos anos 1980, ambos estudados por Selva Fonseca (2010). Mais recentemente a criação do “currículo bandeirante” em São Paulo foi estudada por Helenice Ciampi (2009).

<sup>4</sup> Sobre a intensificação desta “tendência democrática” a partir dos mortos, ver Walter Benjamin, em especial suas “Teses sobre o conceito de História”. Para o filósofo alemão, mortos e vivos precisam se aproximar para tornar possível a “redenção” daqueles e a produção de um mundo ao menos razoável para estes. Retematizar os mortos significaria, portanto, a oportunidade de uma intensificação ou amadurecimento da tendência contemporânea à democratização, e isto em razão da inclusão gratuita de alteridades obscurecidas ao longo da história, as quais não têm a oportunidade de se autorrepresentar, e também porque a sua retematização no presente liberaria modos de ser específicos, próprios a: 1- auxiliar os homens no que tange a possíveis reorganizações da história (em prol da democratização), e 2- lembrá-los do caráter de possibilidade da história, de modo a evitar que um determinado modo de ser se constitua como único e ideal. Como podemos ler na tese VI: “O perigo ameaça tanto o conteúdo dado da tradição quanto os seus destinatários. Para ambos o perigo é único e o mesmo: deixar-se transformar em instrumento da classe dominante. Em cada época é preciso tentar arrancar a transmissão da tradição ao conformismo que está na iminência de subjugar-lá. Pois o Messias não vem somente como redentor; ele vem como vencedor do Anticristo. O dom de atear ao passado a centelha da esperança pertence somente àquele historiador que está perpassado pela convicção de que também os mortos não estão seguros diante do inimigo, se ele for vitorioso. E esse inimigo não tem cessado de vencer” (BENJAMIN, 2005, p. 65).

<sup>5</sup> Neste sentido, ver também a noção de “fascinação” (GUMBRECHT, 2011).

<sup>6</sup> Neste sentido ver a reflexão mais crítica de Berber Bevernage (2012).

<sup>7</sup> No que tange a este esquecimento ou negação também necessários do presente em relação ao passado, tanto quanto à sua lembrança e tematização, acompanhar a análise nietzscheana dos três pontos de vista históricos, o “monumental”, o “antiquário” e o “crítico” (NIETZSCHE, 2003; RANGEL, 2010). No que se refere à suprassunção (*Aufhebung*) do passado no sentido hegeliano, se trata de projetar um “horizonte de expectativa” específico a partir de uma relação de intimidade com o “espaço de experiência”, para usar categorias caras a Koselleck, espaço de experiência que nunca é efetivamente ultrapassado, mantendo-se, ao fim, latente. Ou ainda em outras palavras, se trata de projetar-se em direção ao futuro a partir de uma relação transcendental, ou maximamente geral, com o passado, tendo em vista que não há a possibilidade de qualquer projeção que não seja orientada pelo passado, e mais, que passados nunca passam efetivamente, mas se acomodam em relações e aspectos específicos.

---

Artigo recebido em 07/11/2014. Aprovado em 01/12/2014.