

A HISTÓRIA DO FIM DO SÉCULO EM BUSCA DA ESCOLA

Sandra Pesavento*

Em artigo recente, Carl Schorske (1990, p.5) comenta que a História foi uma das raras disciplinas que teve a honra de possuir sua musa:

As musas, seguramente, são femininas. E se houve uma que, mais que as outras, tenha conhecido o destino da mulher num mundo dominado pelo homem, foi bem Clio.

Ou seja, a História sempre se valeu do reforço e amparo, temático e de conceitos, de outras disciplinas exteriores, essenciais para a definição de sua identidade. Daí a existência de uma História política e militar ou diplomática, de uma história econômica ou social, etc. Em suma, a História não teria um enquadramento preciso nem princípios que lhe pertencessem propriamente. As únicas orientações seguras para a pobre musa seriam o enfoque retrospectivo (logo, uma dimensão de tempo passado) e o registro das mudanças, assinaladas por datas e fatos, enquadradas num determinado espaço. Mesmo no século XIX, quando Clio foi elevada à categoria de "ciência mestra da vida", a honraria não lhe caiu por acaso. Foi pelo empréstimo dos métodos das chamadas ciências naturais que lhe adveio o caráter de cientificidade.

* Professora do Departamento de História da UFRGS.

A História passava a ter leis e se orientar pelos cânones da objetividade: o documento, único critério de verdade, era a expressão do que se passara um dia. Logo, as fontes documentais, matéria-prima do historiador na construção de um conhecimento científico, eram inquestionáveis.

Herdeira do racionalismo cartesiano, a história científicante e objetiva teve seu ponto alto na tendência positivista do século XIX, que nas suas formulações práticas entrou pelo novo século em marcha segura.

A imaginação ou o imaginário eram considerados puro delírio ou fantasia e, como tal, matrizes do erro e da falsidade. Opunham-se, portanto, ao conhecimento sério e objetivo e, por conseguinte, à cientificidade da História.

A História ensinada nas escolas reproduzia os "clichês" da academia, reduzindo-os as suas formas mais simples: grandes feitos, fatos e nomes eram apresentados em seqüência cronológica e encadeada, "adequando", didaticamente, os conteúdos de uma história "séria" às expectativas para com o universo dos alunos: a História, "rainha das ciências", era também "mestra da vida", a fornecer bons exemplos.

Assim como o historiador se despojava de sua tarefa criadora e analítica, no processo ensino-aprendizagem da História o estudante era exercitado em termos de reter os acontecimentos e lembrar datas, fatos e nomes. Para os alunos, a História verdadeira era aquela que lhe era apresentada e não se punha em questão a validade do conhecimento transmitido.

A História tinha, pois, o poder de enunciar a verdade, de relatar as coisas "tal como tinham se passado", e os questionamentos se davam em torno da veracidade ou não dos documentos, verificando se eram apócrifos, etc. Sanadas estas dúvidas, a autoridade do saber científico congelava o passado, fixando-o em sua historicidade num sentido unívoco.

Se ao historiador — e, por extensão, ao professor, na sua tarefa transmissora de um conhecimento autorizado — era retirada a subjetividade, a opinião e a preocupação analítica, cabia-lhe entretanto uma missão honrosa: preservar a memória, resgatando o passado e transmitindo-o para os homens do presente, o que assegurava, de certa forma, a continuidade de uma ordem futura.

Entretanto, este tipo de visão sobre a História — e, por conseguinte, de ensinar a História — apesar da sua aparente neutralidade e isenção de ânimo, não era desprovida de uma forte carga de intencionalidade. Ora, no resgate do passado, ocorria uma seleção deliberada, levando a que determinados acontecimentos ou processos tivessem destaque e que outros tantos fossem minimizados, como se não tivessem importância ou se jamais tivessem existido. Sendo a memória social uma construção histórica, a neutralidade era inconcebível, pois sempre expressaria interesses e se articulava com estruturas de poder. Aprisionando-se o passado numa determinada visão, controlava-se o presente. Reis e rainhas desfilavam pelas aulas, acompanhados de políticos e generais, num jogo de cena do qual os homens comuns eram excluídos. Na História influenciada pelo positivismo, desenrolavam-se os acontecimentos narrados e encadeados cronologicamente, numa sucessão de causa-fator-conseqüência. Na vertente historicista, a História tinha um conteúdo moralizante e dignificador da vida nacional.

De uma certa forma, esta História exemplar, esta História "lição-de-vida" foi denunciada pelo marxismo, que pretendeu realizar o "desvelamento" das posturas historiográficas que portavam a visão burguesa de minimizar os conflitos e os movimentos sociais, apresentando a classe dominante como o sujeito único da história. Tendo como ponto de referência o conflito, a História marxista resgatou as diferenças sociais e introduziu a noção de classe. Partindo do princípio de que tais diferenças se originavam do processo produtivo, inovou com a preocupação pela vida econômica, até então relegada como uma instância não valorizada da História. Como decorrência natural, tanto desta visão histórica quanto da proposta política marxista, emergiu como ator social um novo personagem: o operariado. Dotada também ela de um rigor científico, a História marxista cristalizou sua estratégia de abordagem do real em leis e conceitos. Isto por vezes implicou uma rigidez teórico-metodológica que distanciou a historiografia marxista do seu conteúdo original enquanto proposta. É o caso, por exemplo, do viés estalinista, que transformou as categorias enunciadas por Marx sobre os modos históricos de produção — comunidade primitiva, escravismo, feudalismo, capitalismo, comunismo — em categorias obrigatórias para a evolução de todas as sociedades. Isto implicava um reducionismo e esquematização da História, eliminando-se a formulação de que os homens fazem a História nas condições dadas pela História. O que valeria dizer, em outras palavras, que o contexto histórico condiciona e interage com as ações sociais.

Por outro lado, o conteúdo assumidamente subversivo desta abordagem da História não permitiu que ela tivesse uma difusão muito ampla nem que fosse admitida com facilidade nas salas de aula.

De um modo geral, todas estas tendências assinaladas, que têm seus seguidores até hoje, tiveram sua matriz inspiradora no racionalismo iluminista e cientificizante. Seja em tendências afirmadoras ou negadoras do capitalismo, estas abordagens da História-ciência fizeram escola nas academias. Na transposição do conhecimento produzido na universidade para o ensino de 1º e 2º graus ocorreram, como era de se esperar, adequações, simplificações e generalizações.

Entretanto, a tendência geral era a de banir a imaginação, a subjetividade e a presença do indivíduo na História.

Como ciência, "coisa séria", a História não se dava o direito da dúvida e pouco lidava com a probabilidade: seu discurso era sempre afirmativo, e a pretensão com a veracidade transformava a narrativa historiográfica no enunciado legítimo do que realmente teria ocorrido.

A partir da metade do nosso século, as coisas começaram a mudar, ameaçando fazer Clio descer do seu pedestal no altar das ciências.

Já na década de 40, Gaston Bachelard (1957) invocava a presença da imaginação no próprio ato criador da ciência. Ou seja, a capacidade de criar e imaginar estaria na base da produção do conhecimento científico. Todavia, havia muitas resistências em endossar uma postura que, assumidamente, recuperava uma dimensão não mensurável na família das ciências. Mas outros sinais, mais ou menos contemporâneos às reflexões de Bachelard, apontavam para novos caminhos. Na Itália, do fundo de uma prisão fascista, o marxista Antônio Gramsci não apenas

chamava a atenção para as sutilezas das alianças e barganhas que se costuravam no interior da sociedade civil como alertava para o papel dos intelectuais na organização da cultura.

Fugitivo do fascismo, o alemão Walter Benjamin deixava inacabada a sua obra de resgatar as produções culturais do século XIX e de surpreender o caráter de transfiguração do real.

Em ambos, e por caminhos diferentes, se encontravam novas formas de abordar o real admitindo que, na produção da cultura, há aspectos de velamento, de distorção. Fundamentalmente, postulava-se que as leis para o entendimento do real precisavam ser revistas ou pelo menos, historicizadas e entendidas sob uma outra luz. Também em ambos, registra-se uma preocupação em estender a abordagem do estudo de classe trabalhadora para uma instância maior do que a do marco operário.

Tais tendências não tiveram uma difusão imediata nem modificaram as formas de ensinar a História. Serão, contudo, posturas recuperadas na tendência historiográfica que, nos anos 60 e 70, se afirmou como "História social".

Com o pé na Escola Francesa dos Anais e outro no que se chamou o "neomarxismo inglês", a História social posicionou-se contra o viés politicista das tendências positivista e historicista, assim como contra o economicismo de uma certa História marxista. De um modo geral, denunciava-se o mecanicismo das análises, que aplicavam leis rígidas para uma explicação causal da História.

Postulando que, em certa medida, toda a História é, em si, uma História social, porque corresponde à ação social dos homens, a

nova tendência voltou-se para os subalternos como o sujeito preferencial da História. Uma "História desde baixo", que trabalha com a "gente sem importância", possibilitou uma renovação dos estudos. Novas fontes, temas e preocupações se colocaram para os historiadores. Parecia que, de repente, em face dos novos enfoques, tudo era objeto da História.

Para o resgate dos tais subalternos, novas fontes surgiram, indo dos jornais aos processos criminais, assim como novos temas se impunham: a marginalidade, trazendo à tona os não engajados formalmente no mercado de trabalho e os excluídos da ordem social constituída; a prisão, a loucura, o crime, a luta, a morte, a rua, o cotidiano, enfim, espaços e vivências em que a "gente simples" pudesse ser encontrada.

Os neomarxistas ingleses inovavam com uma contraconcepção de classe, não mais restrita à formalidade do marxismo-leninismo, de ser um grupo social definido pela sua localização junto ao processo produtivo, mas como um processo em construção. Ou seja, a classe se constituía no seu "acontecer histórico", o que valia dizer que a sua construção de consciência e/ou identidade era o produto final de uma experiência ou de uma vivência de condição semelhantes, que produzia valores comuns.

Enquanto que os marxistas continuavam com seu enfoque clasista (E.P. Thompson, Eric Hobsbawm, Christopher Hill, Raymond Williams) e, por conseguinte, com a pressuposição de um conflito social inerente, a escola francesa dos Anais (Georges Duby, Jacques Revel, Jacques Le Goff e André Burgnière, entre outros) trabalhava com a noção de diferença. Novos grupos — e não exatamente classes — surgiam assim no cenário da História: mulhe-

res, crianças, velhos, negros (no caso da historiografia brasileira) revelavam-se como atores sociais e punham na roda novas questões e problemas.

A historiografia francesa tivera, nos seus inícios, na década de 30, a ambição de posicionar-se como uma História global, integrando numa totalidade entrecruzada de instâncias as dimensões econômica, social, política e cultural. Com o passar do tempo, esta perspectiva de abranger o todo foi sendo substituída pela postura de entender uma parte e relacioná-la dentro de um contexto mais amplo.

Por si só, estes princípios se converteram numa renovação muito grande para a História, tanto enquanto produção do conhecimento — os historiadores, sediados nas academias — quanto na reprodução deste conhecimento, entendida como a tarefa do professor nas escolas.

Trazer para o centro da cena os homens comuns, como agentes da História, já é sem dúvida um grande passo, tanto em função de um processo de construção da identidade quanto na postura de entender a História como uma produção social, coletiva e popular. Resgatar a cotidianidade, é sem dúvida um processo que recupera experiências comuns, vivências e memórias coletivas que se oferecem ao professor como um campo de possibilidades. Abandonar esquemas conceituais rígidos e buscar recuperar as práticas sociais — as condições de vida e trabalho dos homens — é também um elemento que se encontra próximo da vivência dos alunos.

Introduzir os tais grupos étnicos, etários ou de gênero é outro passo no mesmo sentido.

Entretanto, apesar destas inegáveis renovações no domínio da História, houve um processo de truncamento no seu processo de difusão. Vejamos como isto se deu: esta renovação partiu da Europa Ocidental, e foi recebida pela universidade brasileira, que endossou as novas propostas. Contudo, deve-se atentar para o fato de que nem em todas as universidades do país estas alterações de enfoque teórico-metodológico se processavam, ficando restritas às instituições das maiores capitais. Esta seria uma primeira defasagem a ser levada em conta e que sem dúvida hierarquiza os centros de produção do conhecimento na área da História. Todavia, uma outra defasagem, ainda mais trágica, se acrescenta: a da separação entre o ensino da História na universidade e aquele do 1º e 2º graus. Ou seja, estes últimos permanecem, de um modo geral, isolados dos surtos renovador, à margem das novas idéias e, por consequência, condenados à repetição de padrões mais antigos. Por um lado, poder-se-ia argumentar que a universidade falhou na sua tarefa de transmissão do conhecimento, mas sem prejuízo do nível de sua tarefa de produção do conhecimento em determinados centros. Ou seja, a academia produz efetivamente uma História moderna, atualizada, reflexiva e norteada de pesquisas que se traduzem em livros, conferências, congressos, debates. Mas há um buraco negro na cadeia da comunicação que a isola, ou melhor, que tem impedido que estas novas formas e concepções da História sejam apropriadas e traduzidas didaticamente pelos professores do ensino de 1º e 2º graus. Por um lado, poder-se-ia dizer que talvez, para alguns segmentos de acadêmicos, a integração com o ensino de 1º e 2º graus poderia ser considerada como uma tarefa menor. Por outro, há também um certo comodismo da parte dos próprios professores, em permanecer com fórmulas velhas e simplificadas, que fornecem "certezas" e dão uma "receita pronta". Há

também a responsabilidade do livro didático, que veicula visões ultrapassadas, distorcidas, mecânicas e despidas de interesse para os estudantes, que acabam perdendo o interesse pela História...

A questão é, pois, complexa, mas a escola brasileira não pode continuar a ficar assistindo, de longe, a um filme do Primeiro Mundo que se desenvolve a partir da realidade. A tendência é que os professores permaneçam com aquilo que está mais à mão, que lhes é familiar e que não demanda esforço. O resultado é o endosso de uma História insossa, que ou mistura tendências historicistas com positivistas, sem serem na prática nem uma coisa nem outra, ora aplica fórmulas mecânicas de um marxismo vulgar, pensando que ao falar aos alunos em "modos de produção" se está, ingenuamente, "atualizando" a forma de ensinar.

A situação se torna tanto mais grave quando pensamos nas últimas tendências assumidas pela História a partir dos anos 80. A partir das contribuições de uma História social, chegou-se ao que se chama a Nova História Cultural, cuja pronta fina seriam os estudos sobre o imaginário.

Sua proposta implica o endosso de categorias específicas — o imaginário, a representação e uma alteração dos métodos de abordagem, buscando atingir o "real" pelas suas representações.

Primeiramente, caberia referir que esta Nova História Cultural resgata a capacidade criadora da imaginação para a História. Entende-se que, no domínio das ciências humanas, não há verdades absolutas, ou certezas normatizadoras que expliquem em definitivo o real. Introduce-se uma espécie de relativismo: em

História, as coisas não são unívocas nem definitivas: o que existe são versões sobre o real. Indo mais além no raciocínio, para a nova postura, uma coisa seria a "passeidade", os acontecimentos que um dia ocorreram e que o historiador transforma em "fato histórico". Estes eventos, uma vez ocorridos num tempo passado, são irrecuperáveis na sua integridade. Mas como chegamos até eles, como deles temos conhecimento? Através de documentos oficiais, relatos, crônicas, jornais, tabelas, poesias (em suma, discursos, palavras escritas sobre os mesmos) ou então imagens, expressas em desenhos, pinturas, fotografias, esculturas, prédios, monumentos, etc. Ou seja, estes "testemunhos" do passado, que o historiador chama fontes e que constituem a matéria-prima do seu trabalho, já nos chegam como "representação". Portanto, não são o acontecimento em si, tal como ocorreu, mas sim a sua versão construída, traduzindo intenções, (explícitas ou veladas) sensibilidades, desejos, visões de mundo e posicionamentos de quem os "produziu". Assim, a fonte histórica, veículo que nos devolve a "passeidade" daquilo que um dia ocorreu, já é uma representação. Representar é enunciar o outro, é "estar no lugar de", é presentificar uma ausência, distante no espaço e no tempo.

Mesmo que se proponha como mimética — como uma cópia do real — a representação traz consigo um desligamento de sentido, atribuído pelos autores da representação. Assim, o historiador vai tentar decifrar os testemunhos do passado para construir a sua própria versão. Nesta nova postura, Clio não se despe totalmente da sua preocupação com a verdade, mas admite que só poderá chegar a verdades relativas ou a versões possíveis daquilo que poderia ter se passado. Mais do que isso, a História admite que comporta um elemento de ficcionalidade. O historiador também escolhe suas fontes, desvenda uma intriga, compõe um

enredo. Ele cria uma versão sobre a "passeidade", dentro do que considerará o maior nível de plausibilidade. Para isso, estabelecerá também o maior número possível de relações, articulando o fenômeno estudado com os demais dados do contexto em que este se situa.

Ora, a introdução do componente imaginário na História é altamente estimulante para a capacidade criadora. Relativizar a objetividade e a certeza dos fatos induz ao diálogo, à formulação do debate, incita a análise e a crítica. O fato de o professor se voltar para uma situação distante no tempo e no espaço e dirigir o olhar do estudante para o desvendar de uma intriga, recuperar um enredo e reconstituir o perfil dos personagens vem dar uma nova luz ao processo ensino-aprendizagem. O distanciamento passado-presente, neste caso, é fator que desperta curiosidade e interesse.

Novos temas, novos problemas, novas fontes, novos atores — os homens comuns — marcam nas também novas roupagens de Clio neste fim de século.

Mas, mais uma vez, esta renovação tem se mantido à margem da escola e encerrada nas academias universitárias.

É preciso, sem dúvida, recuperar o diálogo ou o entrosamento que um dia houve entre aquela velha História —certinha, organizada, cronológica, seqüencial, enfática — e o processo ensino-aprendizagem, mas dentro de outros termos.

Se hoje a História é mais solta, mais leve, mais prazerosa, mais crítica e indagadora, por que não socializar para a escola o que os professores discutem nas universidades?

Referências bibliográficas

BACHELARD, Gaston. *La poétique de l'espace*. Paris: P.U.F., 1957.

SCHORSKE, Carl E. L'nistoire et l'**étude de la culture**. *Genèses*, n.1, sep. 1990.