

A CIÊNCIA DA HISTÓRIA, AS ESCOLAS HISTÓRICAS E O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS: ALGUNS EXCERTOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES GENERALISTAS

THE SCIENCE OF HISTORY, HISTORICAL SCHOOLS AND THE TEACHING OF HISTORY IN THE EARLY YEARS: SOME EXCERPTS IN THE EDUCATION OF GENERALIST TEACHERS

Antonio Carlos Figueiredo Costa¹

RESUMO: O presente trabalho pretende contribuir na formação de professores generalistas para o ensino de História. Nesse sentido, aproveitamos as experiências obtidas na oferta de disciplinas eletivas e optativas em um curso de Pedagogia, agregando a essas, as reflexões auferidas em alguns projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão que foram desenvolvidos concomitantemente à prática de sala de aula. O intuito é interpelar quanto à importância de maiores investimentos na formação desse professorado, face ao entendimento que os anos iniciais do ensino são o *locus* da alfabetização histórica. A proposta toma como ponto de partida a noção de matriz disciplinar da História como ciência, para a partir desta, discorrer acerca das concepções da escrita da História assumidas pela historiografia conhecidas pela denominação de escolas históricas, tendo como cânon e objetivo central, habilitar professores generalistas de maneira proficiente no desenvolvimento de atividades futuras no tocante às tarefas empíricas, reflexivas e normativas exigidas pela Didática da História.

Palavras-chave: Ciência Histórica; Escolas Históricas; Didática da História.

ABSTRACT: the present work intends to contribute to the formation of generalist teachers for the teaching of history. In this sense, we took advantage of the experiences obtained in the offer of elective and optional subjects in a Pedagogy course, adding to these, the reflections gained in some Teaching, Research and Extension projects that were developed concurrently with the classroom practice. The aim is to question the importance of greater investments in the training of these teachers, given the understanding that the early years of education are the locus of historical literacy. The proposal takes as its starting point the notion of the disciplinary matrix of History as a science, and from there, discusses the conceptions of the writing of History assumed by historiography known by the denomination of historical schools, having as canon and central objective, to qualify generalist teachers in a proficient way in the development of future activities regarding the empirical, reflexive and normative tasks required by the Didactics of History.

Keywords: Historical Science; Historical Schools; History Didactics.

1. INTRODUÇÃO

A formação de professores generalistas ou polivalentes vem proporcionando, no âmbito das tarefas docentes dos professores formadores envolvidos nos cursos de graduação em Pedagogia, sérias resoluções que dizem respeito à uma futura prática condizente desses

¹ Doutor em História (UFMG). Professor de História na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), tendo ingressado por concurso de provas e títulos. Líder do Grupo de Pesquisas José Carlos Mariátegui e autor de livros, capítulos e artigos na imprensa universitária.

Link para o Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1285407435165636>.

e-mail: antonio.costa@uemg.br.

Este artigo é dedicado à minhas alunas e alunos do Curso de Pedagogia da Unidade Acadêmica Ibirité da UEMG, jovens que militam freirianamente na seara da Educação, e que, hodiernamente, me servem como alento.

graduandos, motivadas pelas severas condições de trabalho e parcimônia de recursos costumeiramente enfrentados no exercício da profissão, desafios a serem suportados sobretudo pelos profissionais que assumirão encargos nas escolas da rede pública de ensino.

Não obstante a todas as dificuldades, contribuir para uma formação desse professorado, mediada pelos mais adequados recursos de instrumentais teóricos renovadores, também tem motivado, aos que a ela se dedicam com interesse mais extremado, a explorar um campo bastante fértil para experimentos e profícuas pesquisas, onde muito vem sendo revelado na forma de soluções adequadas para oferecimento à clientela cativa das escolas públicas – via de regra formada por filhos da classe trabalhadora – na forma de processos de aprendizados escolares mais assertivos e socialmente referenciados.

Parece ser consensual que professores universitários costumam inclinar-se a uma espécie de divórcio entre os encargos docentes e a produção científica à qual se dedicam. Contudo, nosso estudo aponta para um caminho diverso, ao usufruir das experiências de ensino ao longo de alguns anos na formação de professores generalistas. Na grade curricular das Licenciaturas em Pedagogia² costumeiramente encontramos cerca de 108 horas-aula dedicadas às disciplinas eletivas voltadas à História, distribuídas em períodos letivos distintos, oportunidades nas quais se procura oferecer rudimentos da Teoria, Metodologia e Didática da História. As experiências com tais disciplinas – na Instituição de Ensino Superior Pública (IESP) à qual pertencem tais disciplinas são denominadas por Conhecimentos Metodológicos Curriculares do Ensino de História I e II – identifiquei a necessidade de aprofundar algumas práticas de ensino que já apareciam estampadas há algum tempo na bibliografia voltada ao tema em FONSECA (2003); BITTENCOURT (2008); BITTENCOURT (2009);e, KARNAL (2010), o que resultou na submissão de um projeto de Ensino de História intitulado “Novos temas, novas abordagens, novas linguagens”, o qual ensejou por sua vez, o oferecimento de algumas

² A Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno(CNE/CP) nº 02 de 01 de Julho de 2015, ao definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação Pedagógica, entre outros, reiterou como componente curricular obrigatório a História, sendo que o art. 5º da Resolução nº 01 de 15 de Maio de 2006, desse mesmo Conselho, já determinava que egressos dos Cursos de Pedagogia deveriam ensinar História de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano. Com efeito, foram estabelecidas áreas na forma de conhecimentos metodológicos curriculares voltados à alfabetização e letramento nas diversas linguagens, a saber: Artes; Ciências Naturais; Educação Física; Geografia; História; Língua Portuguesa e Matemática. Disponíveis respectivamente em <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>; e, <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf> Acesso em: 27 Jul. 2021.

disciplinas optativas e um curso a nível de extensão para professores da rede pública de ensino³, nos anos de 2018 e 2019.

Foi portanto em uma conjuntura na qual se clama por um processo de educação formal, do qual se espera, sejam formados nas escolas cidadãos autônomos, aptos portanto a intervir de forma consciente nos espaços públicos e nas agendas coletivas da nação, na defesa dos seus interesses de classe, interpelando seus rumos de maneira consciente, e sob critérios de avaliação baseados em um conhecimento logicamente formulado e racionalmente conduzido, que tivemos despertada a nossa atenção para a formação de professores generalistas para o ensino da História.

Nesse contexto, se as escolas públicas se constituem nos *loci* onde deverão ocorrer a formação de jovens estudantes, cabe ao ensino da História, nos anos iniciais, um papel de relevância que dificilmente poderia ser exagerado, em virtude da tenebrosa tradição que paira sobre a educação escolar da classe trabalhadora, revelado nas pesquisas educacionais sob o binômio repetência-evasão escolar, condição que contribui ainda mais para agravar a exclusão social⁴, a ampliação dos bolsões de pobreza e a emergência de grupos desvinculados aos valores humanísticos e democráticos, critérios civilizatórios estabelecidos há muitos séculos na tradição ocidental⁵.

Partimos portanto dessas considerações, obviamente sem a pretensão de esgotamento do tema, para interrogar acerca da formação do professorado generalista no que tange a conhecimentos incontornáveis a debelar um senso comum, ainda presente na cultura escolar, que, ainda que inadvertidamente, vem adotando uma mal aplicada didática geral aos conteúdos de História, o que se traduz em uma prática escolar que transita pela cópia do quadro-negro, a institucionalização de questionários e as malfadadas ‘decóreas’, condição aliás incontornável para que ocorram as não menos nefandas avaliações marcadas sob o sinete do ‘certo’ e do ‘errado’, o que acaba por destituir, conforme exemplificou Flávia Eloisa Caimi (CAIMI, 2006),

³ No I semestre letivo de 2018 foi ofertada a disciplina optativa “Tópicos especiais em História do Brasil: novos temas, novas abordagens”. A procura por matrículas, além do interesse despertado e resultados promissores^{nos} encorajou a repetí-la no semestre letivo seguinte, momento no qual também ofertamos a disciplina optativa “Tópicos Especiais em História do Brasil: o ensino de História nos anos iniciais (as novas linguagens)”. Essa última disciplina foi novamente oferecida no I Semestre letivo de 2019. A repercussão positiva nos levou a submeter, no âmbito de um edital de apoio a Professores da UEMG no ano de 2019, o projeto de extensão “O ensino de História e as novas linguagens”, no corpo do qual oferecemos 40 vagas para professores da rede pública de ensino do Estado de Minas Gerais. O curso foi ofertado gratuitamente em parceria com Prefeituras da grande Belo Horizonte e Fundação Helena Antipoff, sendo totalmente gratuito e contando carga horária de 40 horas-aula. As experiências do Projeto de Ensino, inclusas as mencionadas disciplinas optativas, bem como do curso de extensão encontram-se estampadas em COSTA (2020); e, COSTA;AMORIM (2020).

⁴ Conforme ORTIGÃO; AGUIAR, 2013 e GONÇALVES; RIOS-NETO; CÉSAR, 2008.

⁵ Quanto a esse aspecto, consultar FREITAS NETO (*in*: KARNAL, 2010)

o que seria um pretendido processo de ensino-aprendizagem, em tortuoso ordálio a ser cumprido por professores e alunos no carreiro das atividades escolares da disciplina de História⁶.

A Didática da História sob os princípios da renovação historiográfica instituída a partir de uma respeitosa plêiade de historiadores alemães tem constituído em resposta assertiva às antiquadas e deploráveis práticas de ensino que acima mencionamos. Contudo, cabe precisar que no bojo da projetada renovação historiográfica que toma o conceito de consciência histórica⁷ como central, e o de cultura histórica⁸ como não menos essencial em termos de valor, a didática da História assume o papel de mediar na condição de formação complementar, as formas de recuperação do passado oferecidas pela tradição familiar, permitindo interpelar o passado não mais como o ‘ontem’, mas doravante, como História, o que permite por sua vez, que o aspecto aterrador de uma virada de época passe a ser convertido em algo como uma mudança temporal, espécie de charneira à qual os seres vivos sempre estiveram submetidos, e na qual, face às lutas coletivas, conseguiram mitigar ou mesmo adiar, ainda que temporariamente, as imposições colocadas pelos temíveis ‘cavaleiros do apocalipse’⁹

2. UMA CIÊNCIA DA HISTÓRIA

Na perspectiva que viemos alinhando, o professorado generalista deverá atender a alguns requisitos imbricados à didática da História, que conforme sabemos, se encontra articulada à teoria da consciência histórica. A adoção dessa perspectiva teórica implica tarefas empíricas à didática, como inteirar-se sobre a elaboração da História e sua recepção na cultura escolar, ou em outras palavras, o *modus operandi* como se dá a formação da consciência histórica; tarefas reflexivas referentes às intenções práticas da disciplina História, ou seja, o que

⁶ Cumpro agradecer às minhas Alunas e Alunos pelos esclarecedores diálogos em sala de aula, ao expor a situação do ‘chão de escola’ no qual labutam seja na forma de estágios discentes ou no cumprimento de contratos de trabalho, no que corroboraram a opinião da autora acima referenciada.

⁷ De acordo com Jörn Rüsen, “a consciência histórica é o trabalho intelectual realizado pelo homem para tornar suas intenções de agir conformes com a experiência do tempo. Esse trabalho é efetuado na forma de interpretações das experiências do tempo. Estas são interpretadas em função do que se tenciona para além das condições e circunstâncias dadas da vida.” (RÜSEN, 2001, p. 59).

⁸ Para Rebeca Gontijo, o conceito de cultura histórica refere-se ao modo como as pessoas ou os grupos humanos se relacionam com o passado, correspondendo, por conseguinte, às formas pelas quais elaboramos experiências situando-as no tempo e no espaço. (GONTIJO, 2019)

⁹ Tomamos aqui, de forma livre, a referência de inspiração bíblica (livro do Apocalipse do apóstolo João) que tem gravitado, com variações tempos afora, associadas ao terror da História e bastante impregnadas no imaginário cristão: guerra; fome; peste; e morte. Na teoria da consciência histórica, a contingência tende a transformar-se em portadora de sentido, pois o desafio temporal ao ser interpretado por força da subjetividade humana afirmada como interação de memoração e expectativa, elimina o aspecto aterrador da virada de época, ou seja, o ‘terror’ da História. Ver KOSELLECK (2006); e, RÜSEN (2014).

seria a História, seus interesses, problemáticas, pressupostos fundamentais, teorias e métodos e formas de exposição, entre outros (BERGMANN, 1990); e, as tarefas propriamente normativas a serem cumpridas por essa didática, o que abarca os conteúdos a serem transmitidos, e com esses, a seleção daquilo que efetivamente será priorizado nos programas curriculares, e mesmo questões atinentes ao processo de escolha do livro didático.

Existem algumas condições que nos parecem devem ser alinhadas para que sejam atingidas as habilidades sublinhadas na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, s.d.), *pari passu* à preservação das condições de autonomia do trabalho docente (BITTENCOURT, 2008), cujo ponto de equilíbrio parece ser o conhecimento do professorado acerca do universo de significação do seu alunado, o que aprioristicamente permite que o processo de ensino aprendizagem se torne mais significativo, pois articulado à experiência cotidiana (CAIMI, 2006).

Para que esse trânsito ocorra com maior segurança, nos parece importante que o professorado generalista conheça de forma um pouco mais aprofundada as condições que permitem a produção da História enquanto ciência, e a sua Historiografia na forma de ‘Escolas Históricas’. Nas palavras de Jörn Rüsen, “...o lugar da filosofia da História não é nas classes mais avançadas da escola, quando tudo já se consumou, mas no início, quando as crianças começam a ingressar no espaço da experiência histórica e este deve ser explorado como campo temporal próprio.” (2014, p. 187)

Por sua vez, a expressão ‘Escola Histórica’, apesar de conter alguns acenos que visam encerrar facilidades voltadas ao entendimento do tema, bem como expor certa racionalização acerca de parcela substancial do trabalho teórico-metodológico que preside as ações dos historiadores, pode, ainda que de forma inadvertida, encerrar armadilhas. Afinal, haveria em sentido estrito, uma ‘escola histórica’? Quando interrogamos sobre a realidade semântica contida nessa expressão, logo percebemos que não, ou seja, que uma escola histórica se constitui por semelhanças na forma de abordar os tempos pretéritos, selecionando períodos, eventos e personagens para, dessas pesquisas, extrair uma narrativa concatenada, que valeria dizer, constituem observações na forma de prosa que tenham por base comprobatória, a expressão daquilo que nos trazem os documentos, e que sirvam como expressão de histórias validadas. Cabe alertar que estamos nos movendo sobre os sagrados campos de Clio, mas também, sob as inelutáveis leis de Cronos. Esse é o território sobre o qual o historiador incursiona.

Mas, o que se entende por documentos, e que constituirá, ao fim e ao cabo, o *corpus* documental que se relaciona às interpelações epistemológicas avançadas por determinado

historiador, se revelam como fundamentalmente diversos, até para as mesmas temáticas. Nesse sentido, a ‘Escola Histórica’ com a qual o historiador se mantém mais afinado certamente influirá na forma da compreensão de determinado problema, tornado objeto de sua pesquisa, e da mesma forma, na seleção das fontes documentais que seleciona e prioriza, bem como, e conseqüentemente, nas ‘perguntas’ que fará a esses documentos, condição à qual, por óbvio, podemos agregar, as respostas que acabará por obter.

A História, conforme sabemos, é palavra de origem grega e traduz o significado de investigação. Historiadores possuem formação específica, e cada vez mais profissionalizada, em tempos modernos. Ainda é possível encontrar aqueles que, externos ao ambiente acadêmico, e movidos pelo senso comum, conforme nos lembra o historiador José D’Assunção Barros (BARROS, 2017), acham que os historiadores possuem como habilidade central decorar datas, ou mesmo, que exista uma verdade única sobre aquilo que aconteceu na História. Como observou o mencionado historiador, é evidente que sem fatos não se faz História, porém o trabalho principal do historiador é “construir as interpretações que darão sentido a estes fatos” (2017, p.8). Assim, a tarefa dos historiadores é tratar da (quase sempre trágica) aventura em um território organizado por seres humanos, portadores de vontade, e que anseiam continuar vivendo com um mínimo de previsibilidade que seja, em um mundo que sabemos, encontra-se permeado, conforme já lembramos, de crises, pestes, conflitos bélicos e carências materiais.

Enfim, um mundo de caos permanente, assolado aliás, vez por outra, por fanatismos religiosos e extremismos políticos que atentam sobre bens preciosos da humanidade, tais como os direitos civis, a liberdade política, a livre consciência diante da religião em um Estado aprioristicamente laico, conforme aponta a tradição ocidental, bem como ao direito inalienável das reservas naturais, mas também na proteção contra os ataques aos bens culturais cultivados desde priscas eras. Pensamos aqui em uma longa trajetória que, a começar pelas opções dos gregos da Antiguidade, foi apropriada pelos seus sucessores romanos, e mediada posteriormente pela influência cristã, para poder ser retomada em uma era inaugurada pelo Renascimento, e reforçada pelo racionalismo, corrente à qual René Descartes acabou por vincular-se de forma algo perpétua.

Se escrevemos esses dois últimos parágrafos foi para esclarecer que as opções que fazem os historiadores tomarem um caminho, e não outro, não é fruto de um desejo descolado da ciência ou da realidade por esta interrogada. Assim, os caminhos da pesquisa e os instrumentais teóricos que esses servos de Clio utilizam em seus *ateliers* de trabalho são mediados por um pensamento científico consolidado, aceito enquanto ciência por seus pares, e enfim, homologado por algo maior que poderíamos definir de forma algo cômoda por Academia,

palavra que traduz afinal, o amplo espectro que envolve as Universidades, outros órgãos devotados à pesquisa histórica, ou as associações profissionais de historiadores, apenas para ficarmos com as mais conhecidas formas de instituições do gênero.

Ao longo da trajetória humana, Cronos impôs as condições ao trabalho daqueles que se dedicaram a realizar essas idas e vindas ao passado, para prestar a homens e mulheres o honroso serviço de contar sobre as obras daqueles que já se foram emancipando os seres ainda vivos, do terror da História, resignificando o passado, após esclarecer possibilidades aqueles que vivem no presente, libertando-os do ‘fardo do passado’.

A História é filha do seu tempo, como ressaltou Marc Bloch (BLOCH,1997) em texto lapidário, mas fundamentalmente, o resultado de uma escolha do historiador, que formulou determinado problema do pretérito, que, no entanto, mantém certa similaridade com o presente. Por outro lado, sabemos, conforme denunciado por Karl Marx, que a História não se repete como drama, mas como farsa. E se a História é uma ciência, pois constituída sobre núcleos de cientificidade – documentos, cronologia, verificabilidade, métodos, narrativa, etc... – não se apresenta na forma monotética, tal como a Química ou a Biologia, mas na forma idiográfica, o que implica em reconhecer na História um estatuto de cientificidade. Não fazê-lo corresponde a encerrar-se em concepções anacrônicas abraçadas por facções positivistas do século XIX, em suma, seria conduzir a própria concepção de ciência a um reducionismo de molde atávico e insustentável, além de intelectualmente irresponsável no atual estágio do progresso científico.

Vimos discorrendo sobre racionalidade científica, tempos pretéritos, crises, caos, e coisas do gênero. A História então surge como uma resposta a orientar o homem na passagem entre o que já foi e aquilo que talvez virá a ser, o futuro, que afinal, é mera expectativa. Dado que o passado é a estrutura temporal de maior solidez, fica aceito que se torne uma espécie de ponto de partida em virtude da carência de orientação humana no tempo. Segundo nos indica o historiador Jörn Rüsen (2001), é devido a essa carência que se torna possível constituir a História enquanto ciência, com vistas a atingir certa inteligibilidade nas respostas a questões formuladas, ou melhor dizendo, para que se encontre a solução de problemas, enquanto forma de satisfazer intelectualmente tais carências de orientação. Assim, Rüsen nos oferece a seguinte matriz disciplinar da ciência da História:

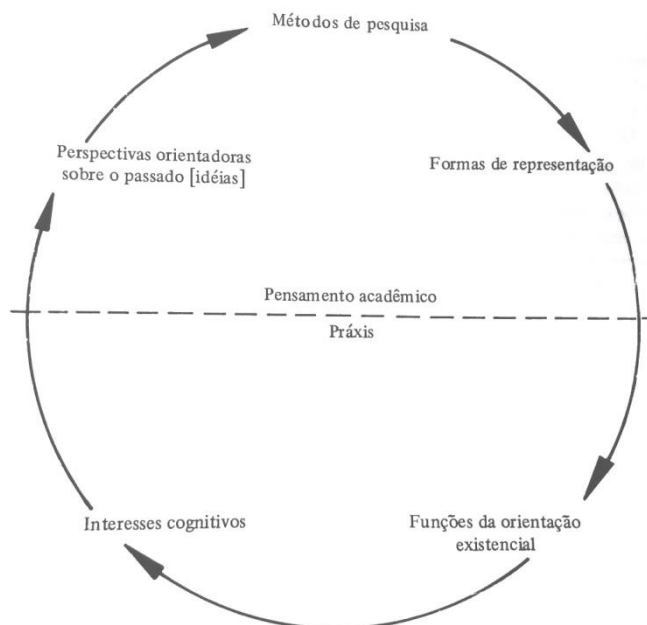


Fig.1. matriz disciplinar da ciência da História. (RÜSEN, 2001, p. 35)

Compreender a matriz disciplinar acima em muito contribuirá ao perfeito entendimento do papel ocupado pelas ‘Escolas Históricas’. Nota-se que há cinco fatores presentes na matriz disciplinar da ciência da História, que cumpre abordar em uma sequência: 1. Interesses; 2. Ideias; 3. Métodos de Pesquisa; 4. Formas de apresentação; e, 5. Funções de orientação existencial. Convém esclarecer um pouco sobre as particularidades de cada um desses fatores.

Interesses: falamos acima que a necessidade sentida pelo homem na charneira do tempo, face a um processo histórico pontilhado por contingências da vida prática humana no tempo que permitem que ocorra a carência de orientação no devir. Passa a existir então, um interesse cognitivo pelo passado.

Ideias: as carências de orientação no tempo, quando dirigidas ao pensamento sobre o passado – conforme diz J. Rüsen – passam a requerer critérios de sentido. São esses critérios de sentido que irão regular o trato reflexivo entre os homens e o seu mundo, auxiliando a que sejam interpretadas as mudanças, provendo estas com sentido. Caso isso não ocorresse, as tais carências de orientação poderiam não ser dadas por satisfeitas. Assim, idéias significam nesse contexto, os critérios segundo os quais os homens poderão agir na sua práxis vital.

Métodos de pesquisa: atuam como reguladores do pensamento histórico, o que lhes autoriza a assumir o caráter de pesquisa, influenciando o modo como as idéias são concebidas. É mediante as idéias que o passado se torna cognoscível pela História.

Formas de apresentação: devem ser distinguidas dos métodos de pesquisa. O conhecimento histórico empírico, obtido através de fontes, bem como pela aplicação de métodos, tornar-se-á historiografia, apresentada, conforme sabemos, sob a forma de narrativa.

Por fim, as funções de orientação existencial: a historiografia acaba fornecendo, sob a forma de narrativa – linguagem utilizada pelo pensamento histórico – a resposta à pergunta enviada quando do início do processo. Essa última função, nos informa Jörn Rüsen (2001,p. 34) acaba por demonstrar por que é racional fazer história como ciência, bem como entender, em que consiste essa apregoada racionalidade. Colocados esses pontos, convém destinarmos algumas linhas à temática das Escolas Históricas, bem como a alguns dos novos paradigmas que vêm se apresentando na contemporaneidade.

3. ESCOLAS HISTÓRICAS E ‘NOVOS’ PARADIGMAS

O conhecimento histórico, em sua longa tradição, tem se apresentado sob formas muito diversas, percurso pontuado por roteiros que envolveram abordagens filosóficas que expressam essa diversidade, questões de método e o próprio objeto da História, com seu estatuto de verdade e verossimilhança que permitiram manter, ainda que nominalmente, o *status* de *Magistra Vitae* (*Historia Magistra Vitae*) que lhe foi conferido por Cícero, ainda na Antiguidade. No espaço desse breve artigo, não será o caso para que venhamos a nos estender em considerações sobre a história da História, tarefa para a qual indicamos a consulta aos textos de Vavy Pacheco Borges (BORGES, 1991); Josep Fontana (FONTANA, 2004); ou ainda, Guy BourdÉ e Hervé Martin (BOURDÉ; MARTIN, 2003).

Caberá então dedicarmos algumas palavras às Escolas Históricas, vórtice que emergiu nos umbrais da Modernidade, em meio a uma irresistível onda de laicismo que cumpriu a inelutável tarefa de destravar definitivamente o Estado das amarras da Igreja, elevando o homem – ainda que sob um discurso e promessas, afinal não realizadas – à condição de destinatário privilegiado das conquistas da ciência e da técnica.

3.1. O HISTORICISMO

A História adentra à Universidade nas décadas iniciais do século XIX, através dos trabalhos de historiadores como Georg Niebuhr e Leopold von Ranke. A importância desse último é de quilate incalculável, pois se Niebuhr estabeleceu um programa de trabalho centrado na crítica textual, marcada por forte entonação erudita que transitava pela filologia, a Ranke coube instituir sobre a pedra angular do primeiro, a prática acadêmica dos seminários e uma

lógica de objetividade na qual o historiador deveria ausentar-se de si mesmo, com vistas a pavimentar com critérios de verdade as suas narrativas.

Profundamente vinculados ao Estado Prussiano, e afinal, parte constitutiva desse por constituírem-se quase sempre de forma leal e voluntária em agentes daquele aparelho ideológico estatal, esses historiadores se recolhiam à tarefa de mostrar acerca do passado, aquilo que consideravam ‘o que realmente aconteceu’. As fontes com as quais trabalharam eram prioritariamente governamentais, extraídas das chancelarias, dos palácios, da lavra de mãos poderosas, sendo seu estilo monótono e monocórdio, que elegiam como agentes da História, representantes das elites aristocráticas, fossem essas, cabeças coroadas ou de uma intelectualidade da toga ou da espada, mas sempre personagens históricos afinados com o papel a eles destinado no discurso oficial, via de regra, de patriotas extremados e benfeitores de um progresso narrado de forma evolutiva, e por isso mesmo, desvinculado da realidade, mas sempre a corroborar o discurso oficial.

Nas palavras de Guy Bourdê e Hervé Martin, os postulados defendidos por Leopold von Ranke encadeiam-se da seguinte maneira:

1ª regra: incumbe ao historiador não «julgar o passado nem instruir os seus contemporâneos mas simplesmente dar conta do que realmente se passou»; 2ª regra: não há nenhuma interdependência entre o sujeito conhecedor – o historiador – e o objeto do conhecimento – o fato histórico. Por hipótese, o historiador escapa a qualquer condicionamento social, o que lhe permite ser imparcial na percepção dos acontecimentos; 3ª regra: A história – o conjunto das *res gestae* – existe em si, objetivamente; tem mesmo uma dada forma, uma estrutura definida, que é diretamente acessível ao conhecimento; 4ª regra: a relação cognitiva é conforme a um modelo mecanicista. O historiador registra o fato histórico, de maneira passiva, como o espelho reflete a imagem de um objeto, como o aparelho fotográfico fixa o aspecto de uma cena ou de uma paisagem; 5ª regra: a tarefa do historiador consiste em reunir um número suficiente de dados, assente em documentos seguros; a partir destes fatos, por si só, o registro histórico organiza-se e deixa-se interpretar. Qualquer reflexão teórica é inútil, mesmo prejudicial, porque introduz um elemento de especulação. (Leopold von Ranke apud. BOURDÊ; MARTIN, 2003, p. 114.)

Apesar de todas essas limitações de natureza teórica, metodológica e epistemológica, a chamada ‘escola rankeana’ espalhou-se pelos espaços de sociabilidade europeus destinados aos cultores de Clio – como dissemos, era o momento da chegada da História nas Universidades – mas também da criação das Sociedades e Institutos Históricos, da edição de revistas periódicas e livros voltados ao conhecimento histórico – atingindo a França e com esse país, passando a usufruir de toda uma *expertise* acumulada no trato dos documentos pela chamada *École de*

Chartres, famoso núcleo de pesquisas documentais abrigado inicialmente nos Arquivos Nacionais da França.

O diálogo quase sempre tenso entre historiadores alemães e franceses produziu um câmbio entre teorias e métodos, inicialmente entre os dois países europeus, e por força do neocolonialismo reinante ainda de forma mais intensa no último quartel do século XIX, estendido a boa parte do globo terrestre. Era uma forma de pensar a História pelo nacionalismo então vigoroso, e que pretendia inculcar à classe operária, valores que, afinal, eram próprios às burguesias dos Estados Nacionais.

O aparelho escolar favoreceu a exposição de narrativas históricas estampadas a partir dos livros didáticos que buscavam, mediante recursos de imagens coloridas, construir uma identidade nacional, e com essa, uma lealdade incondicional ao universo dos cidadãos escolarizados. Esse fator cumpriu papel de fundamental importância quando a tão esperada lealdade foi exigida na forma de imposto de sangue no terrível festim macabro interpretado nas trincheiras cavadas em 1914.

Uma guerra de massa que perdurou por céus, mares e oceanos até fins de 1918, e que foi, no calor da hora, fundada sob interesses imperialistas, conforme denunciou Vladimir Ilitch Ulianov (Lênin), em seu ‘Imperialismo, fase superior do Capitalismo’ (LÊNIN, 1982), cuja primeira edição veio *a lume* em 1919. A Primeira Guerra Mundial (1914-1918), tendo começado na região dos Balcãs, espalhou-se pela Europa, para, a partir dos seus impérios coloniais e multirraciais, ceifar milhões de vidas humanas, não somente de europeus, mas também de africanos, asiáticos e americanos. Mobilizou as reservas materiais e humanas em um esforço até então inédito à qual submeteu populações civis, tanto dos súditos distantes desses impérios, quanto de outros povos mundo afora em época na qual, afinal, muitos mal conheciam os perímetros externos às suas aldeias.

3.2. A ESCOLA METÓDICA, DITA ABUSADAMENTE ‘POSITIVISTA’

Cabe acrescentar que o antigo historicismo ou escola ‘rankeana’ foi paulatinamente transformada naquilo que se passou a denominar por ‘escola metódica’, à qual abusadamente em tempos posteriores, vieram a rotular como ‘positivista’¹⁰. A Escola Metódica se constituiu

¹⁰ Guy Bourdê e Hervé Martin esclarecem sobre a impropriedade de se referir à escola histórica que se impõe na França, entre 1880 e 1930, como corrente positivista. A autêntica história positivista apareceu definida em uma obra de L. Bourdeau, intitulada ‘A História e os historiadores: ensaio crítico sobre a história considerada como ciência positiva’, publicada em 1888. Bourdeau era discípulo da filosofia de A. Comte. (BOURDÊ; MARTIN, 2003, p. 112-113)

a partir da derrota sofrida pelos franceses na Guerra Franco-Prussiana (1870), e influenciou de maneira decisiva o pensamento histórico entre as últimas décadas do século XIX e as quatro primeiras do século XX (FUNARI; SILVA, 2008, p. 34).

Seus historiadores que alcançaram maior renome foram Gabriel Monod; Ernest Lavisse; Charles-Victor Langlois e Charles Seignobos. Cabe dar realce a Ernest Lavisse, por ter alinhado em um livro didático para crianças e jovens – o chamado ‘*Petit Lavisse*’ – a História da França sob um discurso que enaltecia a formação secular do Estado Nacional francês, e com isso, interpelava para direcionar a formação de jovens alunos no sentido de uma preparação futura para vingar a derrota sofrida na mencionada guerra Franco-Prussiana. A desforra deveria reintegrar ao território francês as províncias perdidas da Alsácia e da Lorena. Nesse sentido, digno de nota seria o publicado no jornal *L'École*, em Maio de 1882. Esse periódico recomendava estimular o patriotismo, os relatos marciais e os cantos marciais, como o ‘Aluno-Soldado’, reproduzido abaixo:

Para ser um homem, é preciso saber escrever
E em pequeno, aprender a trabalhar.
Pela Pátria, uma criança deve instruir-se
E na escola aprender a trabalhar.
Soou a hora, marchemos a passo,
Jovens crianças, sejamos soldados. (*bis*)
(BOURDÉ; MARTIN, 2003, p. 111)

Importante ainda é ressaltar o papel cumprido por Charles-Victor Langlois e Charles Seignobos, tanto nas atividades de ensino, quanto nas voltadas à pesquisa, momento na qual estamparam um manual voltado aos trabalhos históricos, intitulado ‘Introdução ao Estudo da História’, que veio *a lume* em 1898, e quase que de forma instantânea tornou-se – por muitos anos – uma espécie de bíblia da forma pela qual a História deveria ser pensada e escrita. Alinhado sob um empirismo rigoroso, Langlois&Seignobos recusavam qualquer referência à filosofia comtiana, inspirando-se em Leopold von Ranke.

No manual de 1898, Langlois&Seignobos manifestavam uma crença ingênua fundamentada na seguinte ideia: se a História era constituída por documentos, quando todos os documentos viessem a ser descobertos, depurados e postos em ordem, a História seria constituída. Propugnavam por uma espécie de divisão de trabalho nas hostes de Clio: 1. Uma categoria de peritos que teriam domínio perfeito na técnica da erudição; 2. Jovens pesquisadores dominando as regras do método a escrever monografias de escopo limitado; e, 3. Finalmente,

mestres titulares no ensino superior se dedicando a estudar tais monografias, com vistas a realizar, de maneira científica, construções mais gerais.

3.3. O MATERIALISMO HISTÓRICO

Muito antes que Ernest Lavisse criticasse a história-batalha dos historiadores ‘metódicos’, ou Charles-Victor Langlois e Charles Seignobos tomassem de suas penas para escrever livros didáticos ou manuais teórico-metodológicos, dois exilados alemães, envolvidos com a causa dos trabalhadores, já ofereciam em ambientes externos à vida universitária, uma versão acerca da História Humana, que colidia tanto em termos filosóficos, quanto metodológicos, com os princípios da escola rankeana e sua ‘herdeira’, a escola metódica. Karl Marx e Friedrich Engels, antigos hegelianos ‘de esquerda’, encontraram-se de maneira fortuita em uma Paris ‘congestionada’ por fortíssimo aparato policial, além da influência e perseguição diplomática que sofriam como *personas non gratas*, além da constante vigilância de agentes da espionagem prussiana.

Karl Marx, um doutor em Filosofia, de ascendência judaica, mas de família não praticante, e Friedrich Engels, herdeiro de um industrial alemão, produziram uma obra seminal em seu conjunto, que colocava, doravante, novas tarefas aos filósofos, e que apresentava a História mediante uma concepção dialética. Se a tal nova tarefa concitava aos filósofos não mais pensar as mudanças no mundo, mas agir com base na realidade para apressá-las, e com isso dar parto a um mundo novo, constituído por um homem renovado, a História passava a ser entendida como resultante de ações humanas, sobretudo coletivas. A realidade vivida passava a ser entendida como histórica, e portanto, dialética, pois em constante mudança.

Assim, tudo que fosse considerado sólido, poderia de um momento para outro, ‘ser desmanchado no ar’, pois antigas e antes sólidas meias-verdades, quando confrontadas com o conhecimento histórico, davam realce às contradições instituídas no tempo pelo domínio de determinados grupos sociais. Dessa forma foram caindo por terra muitos dos fundamentos que amparavam as teorias de autores como Adam Smith, David Ricardo ou Thomas Malthus. Marx e Engels estudaram as formas pelas quais a humanidade havia subsistido desde tempos primevos, passando a denunciar nos sucessivos períodos pesquisados, os vários modos de produção pelos quais havia ocorrido a exploração do homem pelo homem, desde as apropriações seminais do comunal primitivo, passando pelo escravismo antigo, pelo modo de produção feudal, até desembocar no capitalismo.

O estabelecimento da burguesia desde os primeiros tempos da acumulação primitiva do capital, e o destravamento das forças produtivas realizada pela chamada revolução industrial haviam encarcerado o homem – assim denunciavam Karl Marx e Friedrich Engels – em uma forma de escravidão voluntária, tendo em vista que o proletariado, alijado até de suas ferramentas, nada mais possuía, a não ser a sua própria força de trabalho. O materialismo histórico, tornado a concepção marxista para a História, e desenvolvido inicialmente por Marx e Engels na obra intitulada ‘A Ideologia Alemã’ (MARX; ENGELS, 1998), escrita a quatro mãos entre 1845 e 1846, alcançou os espaços de debates universitários um pouco tardiamente, porém afirmou-se de maneira irresistível, dado a sua consistência teórica e intenção clara de intervenção na realidade. Seus conceitos apontam para expressões prioritariamente consideradas de forma coletiva, e que tomam o mundo do trabalho como espécie de epicentro, tais como forças produtivas, proletariado, burguesia, extração de mais-valia etc.

3.4. A ESCOLA DOS ANNALES

Após o término da Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e a re-integração da cidade de Estrasburgo, tornada novamente francesa, a sua universidade tornou-se o *locus* de um movimento de renovação na forma de pensar e produzir História. Uma verdadeira ‘revolução’ ocorria na seara de Clio, onde de forma efervescente, e à volta de dois professores universitários – Marc Bloch e Lucien Febvre – uma inaudita maneira de fazer História, centrada em uma espécie de ‘revolução documental’ foi iniciada.

Ocorreu então um alargamento acerca da noção do que poderia ser considerado como documento histórico. Se antes ficavam privilegiadas as fontes oriundas dos meios governamentais, dos palácios, das cabeças coroadas e das chancelarias, enfim os relatos de governantes, aristocratas, generais e grandes empresários, a partir da ‘revolução’ dos *Annales*, ocorreu um alargamento substancial da noção acerca daquilo que poderia doravante, ser analisado sob a forma de documentos para a História, onde trabalhadores, mulheres, escravos, soldados e ‘gente miúda’ em geral, passavam de maneira cada vez mais crescente, a ter voz e vez para a História.

Em 1933 Lucien Febvre deixava a Universidade de Estrasburgo para assumir uma cátedra no *Collège de France*. Três anos mais tarde era Marc Bloch que também tomava o rumo da capital parisiense, para integrar-se aos encargos docentes da cadeira de História econômica da Sorbonne (BURKE, 1991, p. 37). O chamado ‘grupo de Estrasburgo’, que afinal, ia muito além desses dois historiadores, incluía nomes como Albert Demangeon (geógrafo); Maurice

Halbwachs (sociólogo); Charles Rist (economista) e André Siegfried (cientista político). Mas a revista continuou a ser editada, inclusive durante boa parte da Segunda Guerra Mundial.

As consequências iniciais da influência dos *Annales* para o trabalho dos historiadores foi a incorporação massiva e cada vez mais progressiva, de fontes antes desconsideradas, tais como fotografias, diários pessoais, notícias de jornais, poesias, músicas, filmes, memórias. Pessoas externas aos espaços centrais de determinação do poder passaram a ser inclusas entre os sujeitos da História, qualificados como capazes de agenciamento na História. Assim, conforme adiantamos, trabalhadores, mulheres e crianças, grupos étnicos considerados minoritários como negros e indígenas, além daqueles de uma forma ou outra, afastados do convívio social, tais como os alienados mentais e os encarcerados nos sistemas prisionais, puderam integrar um leque cada vez mais ampliado, a formar como atores na ribalta histórica.

Contando com uma revista acadêmica, a *Annales d'histoire économique et sociale*, a Escola dos *Annales* conseguiu expandir-se por sistemas universitários mundo afora. Peter Burke, autor de uma das mais conhecidas avaliações acerca dos *annalistes* franceses (BURKE, 1991) chamou a atenção para o papel desempenhado por alguns críticos da ‘Escola Metódica’, tais como o economista François Simiand, um seguidor de Durkheim que, assim como este, fazia críticas mordazes à forma pela qual se pensava e escrevia a História então. No grupo tornado alvo dessas críticas, pontificavam então os já mencionados historiadores da Sorbonne, Charles-Victor Langlois e Charles Seignobos, que haviam estampado em 1898, a sua ‘Introdução aos Estudos Históricos’, obra como vimos acima, foi à época, festejada pela comunidade dos historiadores.

Pois François Simiand pôs a nu que não haviam unanimidades e denunciou, ainda no ano de 1903, em artigo que se tornou memorável, aquilo que identificava como sendo os ídolos da tribo dos historiadores, a saber: 1. O ídolo político, que ficava representado pela preocupação excessiva com a História política, as guerras, a diplomacia; 2. O ídolo individual, marcado pela ênfase nas histórias dos grandes homens, suas biografias sendo costuradas a de outros poderosos para fornecer um painel da História; e, 3. O ídolo cronológico, que ficaria representado pelo hábito de perder-se no estudo das origens. (SIMIAND, 2003).

Críticas dessa natureza e o desencanto que se seguiu à carnificina da Grande Guerra iniciada em 1914, serviram para solapar as certezas e o objetivismo de uma História de molde aristocrático, triunfalista, nacionalista, ufanista e por tudo isso, vinculada aos interesses das elites e dos Estados Nacionais que as representavam.

Entre 1929, ano que marca o surgimento dos *Annales* enquanto movimento historiográfico, e os dias de hoje, podem ser identificadas três gerações que transitaram pelos

circuitos universitários e revistas acadêmicas afinadas ao discurso dos *annalistes*. Com a morte de Marc Bloch, fuzilado pelos nazistas em 1944 por haver aderido aos maquis, integrante ativo de grupos da resistência francesa ao invasor alemão, restará Lucien Febvre para prosseguir na divulgação da escola histórica que ajudou a fundar. Institucionalizado os *Annales*, um historiador mais jovem, Fernand Braudel, passou a desempenhar, nos anos do pós-guerra, tarefas na revista e cargos na universidade. Braudel conhecera Febvre em 1937, quando retornava para a França, após lecionar por dois anos na Universidade de São Paulo, a convite (FUNARI; SILVA, 2008).

Embarcando no porto de Santos, Braudel tomara rumo à França no mesmo navio no qual estava Lucien Febvre, que voltava de um ciclo de conferências na Argentina. Tornaram-se amigos, e Febvre aproximou-se de Braudel tomando a este como uma espécie de ‘filho intelectual’. Febvre persuadira o jovem a mudar o título de sua tese de ‘Felipe II e o Mediterrâneo’ para ‘O Mediterrâneo e Felipe II’, em conformidade aos parâmetros historiográficos mantidos pelos *annalistes*. A tese de Braudel – tornado prisioneiro dos alemães após a derrocada do exército francês em 1940 – somente seria defendida em 1947, e publicada em 1949. Braudel a dedicou a Lucien Febvre, ‘com a afeição de um filho.’ (BRAUDEL, *apud*. BURKE, 1991, p. 46). De fato, no prefácio à primeira edição levada à estampa – o Prefácio é assinado com data de maio de 1946 – de ‘O Mediterrâneo e o Mundo Mediterrânico’ (BRAUDEL, 1983) podemos encontrar ao fecho de uma robusta nota de rodapé, o cordial agradecimento de Braudel a Febvre:

...cabe-me acrescentar, a finalizar, que sem a solicitude afetuosa e enérgica de Lucien Febvre este trabalho não teria certamente sido concluído tão depressa. Foi graças aos seus encorajamentos e conselhos que me libertei de longas dúvidas sobre a razão de ser do meu trabalho.” (BRAUDEL, 1983, 27.)

Se a geração de Marc Bloch e Lucien Febvre era mais afinada com as temáticas que acima citamos – Bloch era um historiador medievalista, dedicado à História rural, ao feudalismo e às temáticas econômicas, enquanto que Febvre se encontrava envolvido com o estudo das mentalidades coletivas, assim como a pesquisas sobre o Renascimento e a Reforma Religiosa – Fernand Braudel trabalhou para constituir uma nova agenda para o grupo, quando virtualmente ‘reinou’ junto aos *annalistes*, entre a morte de Lucien Febvre, ocorrida em 1956, e o seu próprio desaparecimento, que se deu em 1985. Mesmo após a sua aposentadoria, iniciada em 1972 – conforme observado por Peter Burke – Braudel concentrou em suas mãos o controle dos fundos para as pesquisas, o destino sobre as publicações e as nomeações.

Sob sua liderança os *Annales* se voltam para o estudo da cultura material, do capitalismo, da demografia histórica, da História econômica e demográfica, das séries de registros, bem como para temas que envolviam uma espécie de ‘tempo imóvel’, ambiente afinado ao estudo das mentalidades, em compromisso com a aproximação intentada com a Antropologia. Estudiosos dos *Annales* são unânimes em apontar que à medida que os anos de 1960 avançavam, e com estes, também o descontentamento com aquilo que ocorria na sociedade e nas universidades, uma terceira geração de historiadores *annalistes* veio a se estabelecer.

Esse fato tornou-se mais visível após 1968. No ano seguinte, quando jovens historiadores como Jacques Revel e André Burguière passaram a envolver-se na administração da revista *Annales*, e sobretudo, após 1972, quando Fernand Braudel aposentou-se da presidência da VI Seção da *École des Hautes Études*, sendo substituído por Jacques Le Goff, as mudanças irreversíveis se tornaram inquestionáveis. Posteriormente houve quem, como François Dosse, falasse em uma fragmentação, em uma ‘história em migalhas’ (DOSSE, 1992), ou ainda, em uma ‘Nova História’.

Os textos manifestos que se seguiram a essas mudanças não desmentem tais comentários. Em 1974 Jacques Le Goff e Pierre Nora publicam uma coletânea de artigos de historiadores que, animados pelo espírito dos *Annales*, promoviam visões na forma de escrita da História bastante diversificadas, transitando pelos chamados ‘novos problemas’; ‘novos temas’; e, ‘novas abordagens’ (LE GOFF; NORA, 1995a; LE GOFF; NORA, 1995b; e LE GOFF; NORA, 1995c).

Essa disposição foi reiterada em 1978, quando o mesmo Jacques Le Goff, substituído no ano anterior por François Furet na presidência da reorganizada ‘*École des Hautes Études em Sciences Sociales*’, trouxe à estampa uma nova coletânea de textos-manifestos, intitulada ‘A História Nova’ (LE GOFF, 1993). Essa última geração inclui também historiadoras, agrega marxistas, e continua mantendo vínculos com o tempo de longa duração (dialéticas do tempo curto e do tempo longo), de permanências e rupturas na História, manifestações que enfim, tentam conciliar as mudanças e continuidades da caminhada humana.

A crítica que François Dosse trouxe *a lume* em 1987 em edição francesa (DOSSE, 1992), e reiterada por esse mesmo autor ao final da década seguinte (DOSSE, 2001) devem ser levadas a sério, sobretudo pelo fato da terceira geração de *annalistes* incorporar trabalhos que tornaram os *Annales* uma espécie de Meca do ecumenismo epistemológico. Consistiria essa abertura em uma forma estratégica e dissimulada a incorporar projetos de seus rivais teóricos, visando com isso, superá-los? Eis a questão.

3.5. NA PÓS-MODERNIDADE, OS NOVOS PARADIGMAS

Dizer que a ‘História continua’ se tornou uma memorável contraposição às açodadas análises que alguns intelectuais realizaram após a Queda do Muro de Berlim, em Novembro de 1989. Um dos mais destacados entre esses foi Francis Fukuyama, que escreveu um artigo no qual pretendia anunciar o “Fim da História”, espécie de dobre de finados a ser entoado à débâcle daquilo que se convencionou chamar por ‘socialismo real’ (BARROS, 2018, p.26), materializado no desmembramento da antiga União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), e seus ‘países satélites’ localizados majoritariamente no Leste da Europa.

De acordo com Jörn Rüsen (1989), a pós-modernidade representa um desafio para a ciência histórica. No próprio prefixo pós, argumenta o autor, encontra-se um elemento de insatisfação com os padrões culturais que interpretam as atuais condições de vida enquanto modernidade. Dessa forma, tanto as qualidades daquilo que é moderno ficam questionadas, quanto o discurso sobre a pós-modernidade passa a sinalizar a busca por uma nova orientação histórica.

Trata-se então de uma re-orientação, que busca afrontar as perspectivas que ainda vigoram acerca da interpretação do mundo, de modelos culturais que se apresentam de forma consolidada nas sociedades consideradas ‘modernas’, dístico assumido em oposição daquelas sociedades que ainda mantém formas de vida entendidas como antigas ou ultrapassadas.

De uma promessa de ‘humanização’ das sociedades, o selo da modernização passou a significar uma ameaça, em virtude do deletério potencial alcançado pelas sociedades ‘industrializadas’, que mantém em seu bojo, os riscos da auto-destruição da própria humanidade – guerras atômicas ou convencionais, exploração predatória dos recursos naturais, via associação da ciência, tecnologia e indústria, cerceamento de condições de sobrevivência que, em tese, ofereceriam ao homem maior harmonia com suas condições de vida – ou seja, o esfacelamento dos compromissos firmados entre os homens e os Estados Nacionais, nos umbrais da modernidade, sob a influência das ideias do Iluminismo.

Nesse sentido, a razão (iluminista) teria criado novos mecanismos de dominação, além de inéditas dependências econômicas – o espaço de realização da burguesia, por força impositiva das ideias liberais (A.Smith, D. Ricardo), conduzindo a uma nova insensatez. Conforme Dietmar Kamper, “O Iluminismo como símbolo de modernidade e como inspiração da modernização é declarado um fracasso: ‘o sentido supremo da civilização transformou-se na suprema insensatez’ ...”. (KAMPER *apud.* RÜSEN, 1989, p.305).

Ainda na avaliação de Jörn Rüsen, a *post-histoire* está intimamente ligada ao discurso da pós-modernidade. Esta ideia nos diz que as atuais condições de vida não só perderam toda a vinculação com qualquer orientação histórica, mas a ‘História’ não oferece mais nenhuma possibilidade de orientação. A *pós-histoire* ocupa assim o papel de uma contrapartida cética às visões e discursos revolucionários ou evolucionários que mantinham a centralidade na ideia de progresso, por força da modernização do mundo, onde uma das essências do discurso se sustentava sob a noção de evolução. Uma das consequências desses fatores para a ciência histórica seria o *déficit* de orientação vivido no presente.

Jörn Rüsen alega que a discussão levada a efeito pelos historiadores alemães acerca dessa nova reorientação não representaria, na cultura histórica alemã, uma nova intransparência, dado que suas estratégias de argumentação se mantêm dentro dos limites dos paradigmas usuais da Ciência Histórica.

Analisando o processo de desenvolvimento percorrido pelo pensamento histórico desde o início do século XVIII, Jörn Rüsen (1987; 1989) destacou três etapas da sua modernização: 1. O Iluminismo, responsável por colocar em evidência a capacidade racional do homem no centro do pensamento histórico, elegendo a razão como parâmetro aos juízos históricos. Teria ocorrido certa imposição de parâmetros secularizados na avaliação histórica; 2. O historicismo, onde o pensamento histórico genético substituiu o pensamento histórico exemplar, cujo *slogan* afirmava-se, desde Cícero, sob a fórmula *historia magistra vitae*. Ocorreu então uma generalização da investigação histórica, na forma de um procedimento metodologicamente regulamentado, sob a finalidade de produção de conhecimento; 3. A terceira etapa, mais ou menos coincidente com o final do século XIX, cujo pensamento histórico gravita por paradigmas como o marxismo, a escola dos *Annales* e o estruturalismo. Foram momentos nos quais desenvolveram-se construções teóricas de interpretação histórica para uso específico da ciência histórica.

O pensamento pós-moderno na ciência histórica rebela-se contra o que considera uma perda na *humanitas* – continuamos seguindo a Rüsen (1989) – devido à adoção do cartesianismo pela tradição ocidental. Os historiadores identificados com o pensamento histórico pós-moderno protestam contra as promessas não realizadas pela modernidade em termos de humanização da sociedade – eliminação da fome, da miséria e da exploração – e a desvinculação da ciência histórica, enquanto endosso ao pensamento dominante e legitimação do *status quo*, daí as opções mencionadas pelo autor, por pesquisar modos de vida considerados pré-modernos.

Trata-se de tentativas de estabelecer uma ruptura, prossegue Jorn Rüsen (1989), com o sistema ideológico estabelecido, do qual o cânone moderno da ciência histórica constitui parte integrante com seu instrumentário tradicional de verificabilidade, concepção genética e complexão teoriforme, com explicações analíticas de racionalidade sob padrões universalmente aceitos – linguagem formal, conteúdos, processos e fatos de humanização postos em ações do pretérito e dotados de funcionalidade e pragmatismo, servindo no presente como orientação à vida – cujas lembranças na forma de História fornecem a formação da identidade e a motivação para agir no presente.

Tais condições são consideradas pelos historiadores alinhados com concepções pós-modernas como construtoras de um quadro de progresso alienante que instaurou um grave problema de orientação para o homem hodierno. Jörn Rüsen (1989) elenca algumas estratégias historiográficas – meras tentativas na opinião do autor – de emersão de contraquadros pré-modernos a serem contrapostos como opção à História moderna: 1. A História do cotidiano; 2. Antropologia histórica; e, 3. A micro-História.

O autor considera que são sobretudo três deficiências que a guinada pós-moderna da Ciência Histórica em direção à História do Cotidiano, à Microistória e à Antropologia Histórica traz consigo: deficiências em termo de vivência da modernização, de racionalidade conscientizadora e de teorização metodológica. Estas deficiências aparecem em vários graus de intensidade, mas elas decorrem basicamente da oposição pós-moderna à teoria, e da consequente defesa de uma nova compreensão, e em oposição a um enquadramento dos fenômenos históricos dentro dos direcionamentos temporais globais que apontam em direção às condições atuais de vida.

Assim, Jörn Rüsen considera que:

é necessário que os padrões de racionalidade do moderno pensamento histórico sejam ancorados nas e validadas pelas dimensões linguísticas internalizadas, ou seja, ali onde se cristalizaram os principais pontos-de-vista sob os quais o trabalho de memorização da consciência histórica transforma acontecimentos em História. Em oposição à teoria histórica pós-moderna, que só enxerga nestas dimensões internalizadas processos retóricos e poético-imaginários de criação de sentido, a modernidade do pensamento histórico e a base racional da Ciência Histórica deve ser constituída, explicitada e fundamentada através de operações narrativas básicas presentes na consciência histórica. Teorias históricas podem, por exemplo, ser explicitadas como construções narrativas e com isto conquistam posições importantes dentro dos processos mentais da narração histórica como expressão de uma racionalidade interna do próprio ato de narrar. (1989, p. 326).

José D'Assunção Barros elenca, em um dos seus volumes voltados à Teoria da História (BARROS, 2011), várias possibilidades que aprioristicamente permitiriam novos rumos para a

História. Dessas, entendemos que caberá dar destaque à História dos Conceitos, proposta bastante centralizada no trabalho do historiador Reinhart Koselleck, e acertadamente foi classificada pelo mencionado autor, no interior do paradigma historicista.

Koselleck (1923-2006) esteve vinculado à História dos Conceitos, em uma perspectiva historicista derivada – ainda segundo Barros (2011) – de um viés que se assemelha ao presentismo. Trabalhando a partir de duas categorias meta-históricas, identificadas como o ‘campo de experiência’ e o ‘horizonte de expectativas’, Reinhart Koselleck conseguiu estabelecer uma relação de tensão entre as estruturas temporais do passado (ou do passado tornado presente) representada pelo campo de experiência e a expectativa da estrutura temporal de um devir ao qual, afinal, todos os seres humanos encontram-se submetidos. Nesse constructo, o presente torna-se lugar de disputa pelo sentido dado aos conceitos, mediante os chamados conceitos contrários assimétricos, pares formados a partir do posicionamento ideológico dos indivíduos. Como mera exemplificação, lembremos os conceitos de democracia, liberdade ou justiça, que passam a instaurar, no presente, uma espécie de guerra civil semântica pela sua afirmação.

4. À GUISA DE CONCLUSÃO

Ao longo desse estudo, respeitadas as limitações de espaço de um artigo, a tentativa foi demonstrar a impropriedade em pensar a História como simples memorização de datas, nomes e locais onde ocorreram eventos. Enquanto texto de divulgação, pretende oferecer alguns recursos a professores generalistas, à falta de materiais mais específicos, seja à sua formação, ou ainda, a uma melhoria às suas atividades profissionais, proporcionando maior segurança em seu discurso acerca da História.

Entender como a História é escrita, e perceber que ela se constitui em conhecimento problematizado, e não em um dado puro, é condição para oferecer aos alunos das salas de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental, os recursos para uma melhor conscientização daquilo que se constitui como História, e, a partir daí, possibilitar a que venham construir um conhecimento mais sólido sobre as raízes socioculturais e político-econômicas no mundo em que vivem.

Finalizando, caberia ainda a lição que nos passou Marc Bloch em seu *Apologie pour l'histoire ou Métier d'historien* (BLOCH, 1997), quando se refere à virtude que é saber falar aos doutos e aos escolares. Anteriormente a essa reflexão, dois outros historiadores, ainda no

século XIX, haviam pronunciado uma verdade impositiva acerca dos professores terem que se re-educar (MARX; ENGELS, 1998), ao criticar a utopia de pensar a sociedade dividida entre aqueles que trabalham manualmente (*homo faber*) e os que a dirigem, por força ‘de uma educação modificada’. Com efeito a isso, diríamos que se o conhecimento histórico contribui para uma vida mais plena, ativa e participativa, não poderá se tornar algo apenas disponível somente aos historiadores, sob o risco de constituirmos uma espécie de conhecimento secreto a circular em clubes seletos, em suma, uma espécie de seita secreta condenada a se tornar um território para poucos iniciados.

E não convém esperar pelo final de um processo escolar, onde tantos talentos potenciais não alcançarão, conforme já dissemos, os estágios derradeiros da vida acadêmica. Como acertadamente já nos alertou um renomado compositor¹¹ da Música Popular Brasileira, ‘vamos precisar de todo mundo/pra banir do mundo a opressão’. Concordando com essa sabedoria poética, diríamos que não cabe desperdiçar as (poucas) chances que temos. Assim, parafraseando mais uma vez esse compositor, ‘um mais um será sempre mais que dois’, e ao professorado generalista caberá em conformidade com o que viemos pontuando, o papel de alfabetizar, em termos históricos, nossos alunos. Valerá a pena a nobre tarefa, afinal, ‘a felicidade mora ao lado, e quem não é tolo, pode ver’!

REFERÊNCIAS:

- BARROS, José D’Assunção. **Teoria da História: acordes historiográficos** (uma nova proposta para a teoria da história). V.4., 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BARROS, José D’Assunção. **Teoria e formação do Historiador**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- BARROS, José D’Assunção. **História e Pós-Modernidade**. Petrópolis, Vozes, 2018.
- BERGMANN, Klaus. A História na reflexão didática. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v.9, n.19, p. 29 – 42, set.1989/fev. 1990.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

¹¹ GUEDES, Beto (Interp.). O sal da Terra. São Paulo: EMI Records, 2010. CD, Op. 1. Digital, estéreo.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 11.ed. São Paulo: Contexto, 2009.

BLOCH, Marc. **Introdução à História**. Lisboa: Europa-América, 1997.

BORGES, Vavy Pacheco. **O que é História**. 16.ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

BOURDÉ, Guy; MARTIN, Hervé. **As escolas históricas**. 2.ed. Lisboa: Europa-América, 2003.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, s.d.

BRAUDEL, Fernand. **O Mediterrâneo e o Mundo Mediterrânico na época de Filipe II**. Lisboa: Dom Quixote, 1983.

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales: 1929 – 1989 (a revolução francesa da historiografia)**. 3.ed. São Paulo: UNESP, 1991.

CAIMI, Flávia Eloisa. **Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História**. Tempo, Niterói, v.11, n.21, p. 17- 32, 2006.

COSTA, Antonio Carlos Figueiredo. “Apenas” um projeto de ensino de História. In: RODRIGUES, Michelle G.; PEREIRA, Thiago Torres Costa. **Experiências de Ensino**. Belo Horizonte: EdUEMG, 2020, p. 60-75.

COSTA, Antonio Carlos Figueiredo; AMORIM, Keren Ingrid. Clio em tempos de *web*: relato de um curso EaD de formação continuada para professores de História. In: MORETTO, Milena (org.). **A Educação à distância na contemporaneidade: perspectivas e impasses**. Bauru: Paco Editorial, 2020, p. 61-78.

DOSSE, François. **A História em migalhas: dos Annales à Nova História**. São Paulo/Campinas: Ensaio/Unicamp, 1992.

DOSSE, François. **A História à prova do tempo: da História em migalhas ao resgate do sentido**. São Paulo: Unesp, 2001.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de Ensino de História**. São Paulo: Papyrus, 2003.

FONTANA, Josep. **A História dos homens**. Bauru: Edusc, 2004.

FREITAS NETO, José Alves de. A transversalidade e o ensino de História. *In*: KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 6.ed. São Paulo: Contexto, 2010, p. 57 - 74.

FUNARI, Pedro Paulo Abreu; SILVA, Glaydson José da. **Teoria da História**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

GONÇALVES, Maria Elizete; RIOS-NETO, Eduardo L.G.; CÉSAR, Cibele Comini. **A evasão escolar no ensino fundamental e sua associação com a pobreza**. Revista desenvolvimento social, Montes Claros, n.2, p. 5-22, Dez. 2008.

GONTIJO, Rebeca. Cultura histórica. *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (coord.) **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV, 2019, p. 66 – 71.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

LE GOFF, Jacques (org.). **A História Nova**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre (orgs.). **História: novos problemas**. 4.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995a.

LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre (orgs.). **História: novas abordagens**. 4.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995b.

LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre (orgs.). **História: novos objetos**. 4.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995c.

LÊNIN. **Imperialismo, fase superior do capitalismo**. 2.ed. São Paulo: Global, 1982.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho; AGUIAR, Glauco Sila. **Repetência escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: evidências a partir dos dados da Prova Brasil 2009**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v.94, n.237, p. 364-389, mai/ago. 2013.

RÜSEN, Jörn. **Conscientização histórica frente à pós-modernidade: a história na era da “nova intransparência”**. História: Questões & Debates, Curitiba, v.10, n. 18/19, Jun.- Dez. 1989, p. 303 – 328.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: os fundamentos da ciência histórica**. Brasília: UNB, 2001.

RÜSEN, Jörn. **Cultura faz sentido: orientações entre o ontem e o amanhã**. Petrópolis: Vozes, 2014.

SIMIAND, François. **Método histórico e Ciência Social**. Bauru: Edusc, 2003.

SILVA FILHO, Raimundo Barbosa; ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Evasão e abandono escolar na Educação Básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências**. Educação por escrito. Porto Alegre, v.8, n.1, p.35-48, jan./jun. 2017.