

## OS CONCEITOS DE CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E OS DESAFIOS DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA

Luis Fernando Cerri\*

*Naquele tempo existiu um homem. Ele existiu e existe, pois narramos sua história. Existiu porque nós existimos. Num certo tempo existirá um homem, uma vez que plantamos oliveiras para ele e desejamos que usufrua do horto.*

Agnes Heller

O trecho abaixo já foi abusivamente citado, mas devo pedir ao leitor licença e um pouco de paciência para que a tomemos novamente, de modo a introduzir a problemática desse texto. Deixemos claro que a licença é solicitada apenas pela repetição tradicional desse texto – que tornou-se pelo uso e abuso quase que uma epígrafe – e não por causa do seu célebre autor, cuja rejeição acrítica na década passada já está em tempos de ser revista.

Os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, ligadas e transmitidas pelo passado. A tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos. E justamente quando parecem empenhados em revolucionar-se a si e às coisas, em criar algo que jamais existiu, precisamente nesses

---

\* Professor do Departamento de História da UEPG e Doutor em Educação; [lfcetri@uepg.br](mailto:lfcetri@uepg.br).

períodos de crise revolucionária, os homens conjuram ansiosamente em seu auxílio os espíritos do passado, tomando-lhes emprestados os nomes, os gritos de guerra e as roupagens, a fim de apresentar a nova cena da história do mundo nesse disfarce tradicional e nessa linguagem emprestada.<sup>1</sup>

Neste trecho, que é dos mais famosos da obra de Marx, estão contidos de forma didática alguns pressupostos que ultrapassam a obra marxiana e a tradição marxista e inscrevem-se entre as bases da ciência histórica em construção no século XIX, seja inaugurando, corroborando, seja apenas participando da delimitação desse campo do saber. Temos aí a história como obra humana, entendida laicamente; a história como movimento cuja síntese escapa ao controle dos seus agentes, mesmo que coletivamente organizados, mesmo os dotados de enorme poder sobre os outros homens. Mas o pressuposto que nos interessa mais diretamente nesse momento é o de que, no agir sobre o mundo e ser sujeito da história, o passado (e suas projeções de futuro) são tudo o que está a disposição do homem, como matéria-prima para a sua criação. Não se oferece nenhuma contribuição pura – em termos de novidade, de componente inédito – à forja dos novos eventos. A criação, e mesmo a reprodução, só são possíveis como recriação do que já existiu, e o totalmente novo, o que livra-se de todas as amarras do tempo, permanece como um sonho inatingível. Talvez essa perspectiva tenha sido insuficientemente considerada nas sociedades que ousaram ser outra coisa que não capitalistas, e que foram classificadas pelo pejorativo nome de “socialismo real”. Mas certamente é essa a perspectiva que impulsionou uma grande parte dos estudos de história e que possibilitou um grande desenvolvimento da disciplina.

A citação de Marx nos coloca diante de algumas perguntas que se colocam impacientemente à espera de resposta, seja na porta do gabinete do pesquisador, seja no corredor das salas de aula em que os historiadores colocam em discussão os conhecimentos que produziram ou que recolheram dos seus colegas. Quanto há de passado em nosso presente, e em nosso futuro? Em que medida o futuro já está comprometido pelas condições dadas pelo passado e pelas soluções que demos no presente? O passado (ou a nossa imagem de passado) é estável, ou modifica-se conforme a utilização que fazemos dele? Qual a relação entre o tempo e a imagem

---

<sup>1</sup> MARX, Karl. **O Dezoito Brumário de Luis Bonaparte**. Rio de Janeiro: Vitória, 1961, p. 199.

que temos de nós mesmos? Quando mexe-se no passado mexe-se também na identidade coletiva?

Essas questões sempre se colocam para quem atua na produção e divulgação do conhecimento histórico, mas é nos campos da teoria da história e de sua didática que se colocam com maior premência, pois as respostas colocam na berlinda o próprio significado de produzir história e ensiná-la: por quê, para quem, desde quando, respondendo a que necessidades, contra o quê ou quem, ao lado de quem o fazemos? Qual o sentido, enfim, do não desprezível investimento social que existe hoje em torno da história, que envolve financiamento de pesquisa, manutenção de departamentos universitários e seus professores, formação e manutenção de um exército de professores de história acolhidos para desempenharem a missão de desenvolver um conhecimento cujo espaço está considerado nos currículos escolares, mobilização de um complexo empresarial de distribuição do conhecimento histórico, que vai de editoras de livros acadêmicos, de livros de divulgação para o grande público e de livros acadêmicos, de conteúdos digitais nas mais diversas mídias?

Como explicar a que atendem os vultuosos investimentos em assessoria acadêmica e estrutura para séries e programas que ciclicamente retornam à tela da televisão e do cinema? Sobretudo, como explicar que esse movimento social do conhecimento histórico não faz conta da estrutura tradicional que imaginamos, que vai da produção de textos especializados à sua divulgação no sistema escolar?

Nas últimas décadas, é possível perceber que um esforço assistemático, descontínuo e geograficamente descentralizado em enfrentar essas questões por meio do instrumento conceitual intitulado “consciência histórica”. O objetivo desse texto não é – nem poderia ser - esgotar o tema ou fornecer um painel representativo ou exaustivo, mas recompor e procurar alinhar a contribuição de diferentes autores, provindos de diferentes lugares, tanto físicos quanto epistemológicos, visando uma maior sistematização sobre a “consciência histórica” e suas implicações sobre o fazer atual da História nos múltiplos espaços que ela ocupa.

### **1) Forjando um diálogo: por tema, a consciência histórica.**

O primeiro engano possível a desfazer é que o conceito de consciência histórica seja comum a todos os que se utilizam da expressão. Pelo contrário, às vezes ela é referida a realidades muito diferentes ou mesmo excludentes entre si. É em busca dessas diferenças, especificidades, mas também semelhanças, que nos propomos a criar um diálogo com dife-

rentes autores que tomam em conta o problema ou utilizam-se da expressão ou da noção.

A leitura de Raymond Aron, por exemplo, é uma das que não incluiremos nesse diálogo. Na conferência “A noção de sentido da história”, de 1957 <sup>2</sup>, Aron toma a consciência histórica predominantemente como consciência política, traçando um painel de como diferentes historiadores, cientistas sociais, filósofos e tendências das ciências humanas buscam a lógica da evolução histórica, perfazendo um ensaio sobre como diferentes sentidos (no sentido “vetorial” do termo) são atribuídos ao processo histórico. Estamos, pelo contrário, buscando pensar juntamente com os autores com os quais dialogaremos, uma perspectiva de compreensão do fenômeno da consciência histórica, entendida como uma das expressões da existência humana, que não é necessariamente mediada por uma preparação teórica, por uma filosofia ou uma teoria da história complexamente elaboradas. Enfim, buscamos uma interpretação do fenômeno que permita compreendê-lo como perpassando o especialista e o homem comum, ainda que entre estes estabeleça-se uma relação que pode ter muitas características, que vão de uma hierarquia de saber até uma horizontalidade na vivência da consciência da história.

### **1a) Consciência histórica: ter ou não ter?**

Um primeiro aspecto da discussão a considerar é se a consciência histórica é um fenômeno inerente à existência humana ou se é uma característica específica de uma parcela da humanidade, uma meta ou estado a ser alcançado. Ou, em outros termos, se trata-se de um componente da própria consciência, no sentido geral de auto-consciência, de saber-se estando no mundo, e nesse caso algo inerente ao existir pensando e sabendo, ou se estamos tratando de um nível específico de saber que não é imediatamente característico de toda a humanidade, e portanto é uma forma de conhecer à qual é preciso chegar, no sentido de tomada de consciência. Nesse segundo caso, haveria em contraposição à consciência histórica uma inconsciência ou uma alienação histórica.

A segunda opinião é considerada pelo filósofo Hans-Georg Gadamer no desenvolvimento de sua conferência *Problemas epistemológicos das ciências humanas*<sup>3</sup>, para quem:

---

<sup>2</sup> ARON, Raymond. **Dimensiones de la conciencia histórica**. México, DF: Fondo de Cultura Económica, 1984.

<sup>3</sup> FRUCHON, Pierre (org.). **O problema da consciência histórica**. Rio de Janeiro, Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1998.

O aparecimento de uma tomada de consciência histórica constitui provavelmente a mais importante revolução pela qual passamos desde o início da época moderna. (...) A consciência histórica que caracteriza o homem contemporâneo é um privilégio, talvez mesmo um fardo que jamais se impôs a nenhuma geração anterior. (...) Entendemos por consciência histórica o privilégio do homem moderno de ter plena consciência da historicidade de todo o presente e da relatividade de toda opinião.<sup>4</sup>

Ocorre que o personagem que Gadamer chama ora de homem contemporâneo, ora de homem moderno, é um homem adjetivado, e não se refere ao homem em geral. A circunscrição que o adjetivo estabelece exclui todos aqueles que não tenham passado pelo processo histórico chamado de modernização, ou que tenham permanecido refratários a ele. Assim, não desprezíveis camadas sociais dos países centrais e imensas massas nos países periféricos vegetariam num estado de miserável inconsciência da história, sendo ignorantes da historicidade do presente e submetidos ao dogma das opiniões culturalmente consideradas como corretas.

Desse modo, essa parte da humanidade está alijada das “subversões espirituais da nossa época” e amarrada à tradição, sem a possibilidade de uma postura reflexiva sobre o que ela transmite. Essa perspectiva permite inclusive pensar um papel vanguardista para o conhecimento histórico e seu processo de distribuição pelos setores não – acadêmicos das sociedades - inclusive o ensino - numa obra de “conscientização” histórica. É inevitável que se lembre dos conceitos de “cultura” e de “civilização”, também equacionados como características restritas a uma parcela da população mundial, a uma parte de suas organizações políticas, que já foram suficientemente questionadas pelas ciências sociais, como armadilhas do pensamento que acabam por justificar uma postura de superioridade de algumas sociedades sobre outras.

Por outro lado, para que não sobrecarreguemos um só aspecto, Gadamer também talha a noção de “senso histórico”, ou seja, “*a disponibilidade e o talento do historiador para compreender o passado, talvez mesmo ‘exótico’, a partir do próprio contexto em que ele emerge*”. De posse do senso histórico, é possível ao indivíduo considerar o passado sem julgá-lo tendo a nossa vida atual como parâmetro. Mas destaque-se que nesse ponto o autor passa a tratar da especialidade acadêmica, e não mais do “homem moderno” ou das subversões espirituais de sua época.

---

<sup>4</sup> Idem, p. 17.

Com o “senso histórico”, o pesquisador torna-se capaz de olhar outros tempos – e, inferimos, outras culturas – sem prender-se aos preconceitos e limitações da sua origem cultural e histórica, mas novamente estamos diante da idéia de que, para ter acesso a essa forma de conhecer, é preciso ter passado por uma preparação, e nesse caso não se trata de uma vivência coletiva de um processo histórico (a modernização), mas de uma preparação profissional específica para a pesquisa e a produção de conhecimento nas Ciências Humanas.

Em suma, em assumindo o modelo de Gadamer, a permeabilidade entre o conhecimento especializado (ou o científico, ou erudito) e o conhecimento das massas sobre a história é dado por um sistema de sentido único, no qual o saber qualitativamente superior flui das instituições socialmente destinadas à produção do conhecimento histórico (Universidades, Institutos, etc.) para instituições de divulgação ou de ensino que atingem a população não-especialista e permitem-lhe alcançar – pelo menos de forma razoável - o nível de saber e de estruturas de pensamento que é detido pelos especialistas, ou pelas classes sociais ou mesmo nações “modernizadas”.

Também Phillipe Ariès fala em tomada da consciência da história, no texto *A História Marxista e a História Conservadora*<sup>5</sup>, no sentido de que o indivíduo passa a aperceber-se da condição de determinado pela história, além de influenciador dela, relativizando a idéia de liberdade individual, e ao mesmo tempo possibilitando o surgimento de uma “curiosidade da história como de um prolongamento de si mesmo, de uma parte de seu ser”<sup>6</sup>. Na opinião de Ariès, o que desencadeia esse novo estágio (idéia que permite afirmar que, para ele, essa consciência não existia anteriormente, pelo menos nessa configuração do século XX, e também que essa consciência surge de forma particular, e não generalizada para todo o planeta) é a percepção de que a história das pequenas comunidades que “protegem” o indivíduo, fornecendo-lhe o aconchego identitário, deixam de significar um referencial seguro. Por conta do processo de modernização, os indivíduos são desterrados, movem-se de seus lugares físicos, sociais e culturais originais para uma nova situação, na qual as referências são escassas ou inexistentes. Por outros caminhos, Ariès chega a um ponto parecido com o de Gadamer, que é a idéia de que a consciência histórica é um estágio ao qual se chega, principalmente por conta de um processo de modernização de todos os âmbitos da vida humana.

---

<sup>5</sup> ARIÈS, Phillipe. **O tempo da história**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

<sup>6</sup> Idem, p. 50.

Uma outra vertente pode ser encontrada nas teorias da História de dois pensadores razoavelmente distantes em termos de formação e espaço de exercício da atividade intelectual: Agnes Heller e Jörn Rüsen. Para ambos, a consciência histórica não é meta, mas uma das condições da existência do pensamento: não está restrita a um período da história, a regiões do planeta, a classes sociais ou a indivíduos mais ou menos preparados para a reflexão histórica ou social geral. É expressivo o título do terceiro capítulo do livro de Heller que estamos utilizando neste texto: *A consciência histórica cotidiana como fundamento da historiografia e da filosofia da história*<sup>7</sup>.

Para Heller, a consciência histórica é inerente ao estar humano no mundo (desde a percepção da historicidade de si mesmo, que se enraíza na idéia de que alguém estava aqui e não está mais, e que eu estou aqui mas não estarei mais um dia) e é composta de diversos estágios, que vão desde o momento em que um dado grupo cria normas de convivência, substituindo com elas os instintos – em que o sistema mítico do grupo legitima-o e significa, para ele, a origem do universo, e em que o grupo é identificado à humanidade – até o momento em que num dado grupo, após se ter tomado consciência de que a humanidade transcende-o, concebe-se o mundo como histórico (no sentido de construção humana, desconectada de quaisquer fatores metafísicos) relativizando a própria cultura a partir de outras, no tempo e no espaço, até a consciência de que a história não marcha indelevelmente para o progresso, que a racionalidade e a ciência não dão conta da evolução humana e de que o futuro é missão de cada um e de todos. Nesse percurso, teríamos chegado à configuração contemporânea da consciência histórica.

Mobilizar a própria consciência histórica não é uma opção, mas uma necessidade de atribuição de significado a um fluxo sobre o qual não tenho controle: a transformação, através do presente, do que está por vir no que já foi vivido, continuamente. Embora seja teoricamente imaginável estar na corrente temporal sem atribuir sentido a ela, não é possível agir no mundo sem essa atribuição de sentido; como deixar de agir também parte de uma interpretação, na prática também não há opção de atribuir ou não significado ao tempo que passamos ou que passa por nós. Para Rüsen, o homem tem que agir intencionalmente, e só pode agir no mundo se interpretá-lo e a si mesmo de acordo com as intenções de sua ação e de sua paixão; agir (incluindo deixar-se estar e ser objeto da ação de outrem) só ocorre com a existência de objetivos e intenções, para os

---

<sup>7</sup> HELLER, Agnes. **Uma teoria da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.

quais é necessária a interpretação: há um “superávit de intencionalidade” com o qual o homem se coloca para além do que ele e o seu grupo são no presente imediato. Agir, enfim, é um processo em que continuamente o passado é interpretado à luz do presente e na perspectiva do futuro, seja ele distante ou imediato. Assim, a diferença entre tempo como intenção e tempo como experiência compõe uma tensão dinâmica que por sua vez movimentava o grupo.

Neste ponto, tanto Heller quanto Rüsen advogam que o pensar historicamente é um fenômeno antes de mais nada cotidiano e inerente à condição humana, com o que pode-se inferir que o pensamento histórico vinculado a uma prática disciplinar no âmbito do conhecimento acadêmico não é uma forma qualitativamente diferente de focar a humanidade no tempo, mas sim uma perspectiva mais complexa e especializada de uma atitude que, na origem, é cotidiana e inseparavelmente ligada ao fato de estar no mundo. A base do pensamento histórico, portanto, antes de ser cultural ou opcional, é natural: nascimento, vida, morte, juventude, velhice, são as balizas que oferecem aos seres humanos a noção do tempo e de sua passagem. Essa base é compartilhada pelo reitor da Universidade de Berlim e pela criança aborígene na Austrália. Segundo Rüsen:

A consciência histórica não é algo que os homens podem ter ou não – ela é algo universalmente humano, dada necessariamente junto com a intencionalidade da vida prática dos homens. A consciência histórica enraiza-se, pois, na historicidade intrínseca à própria vida humana prática. Essa historicidade consiste no fato de que os homens, no diálogo com a natureza, com os demais homens e consigo mesmos, acerca do que sejam eles próprios e seu mundo, têm metas que vão além do que é o caso.<sup>8</sup>

Antes de ser algo ensinado ou pesquisado, a historicidade é a própria condição da existência humana, é algo que nos constitui enquanto espécie. O que varia são as formas de apreensão dessa historicidade, ou, nos termos de Rüsen, as perspectivas de atribuição de sentido à experiência temporal. Na definição desse autor, a consciência histórica é um fenômeno do mundo vital, imediatamente ligada com a prática, e pode ser entendida como

“(...) a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida

---

<sup>8</sup> RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**. Brasília: Editora da UnB, 2001, p. 78.



prática no tempo”<sup>9</sup>. Dessa forma, a operação mental constituinte da consciência histórica é o estabelecimento do sentido da experiência no tempo, ou seja, o conjunto dos pontos de vista que estão na base as decisão sobre os objetivos; para além disso, a consciência histórica precisará também dar respostas aos fenômenos que não são intencionais, que não são subjetivos, mas que são naturais e portanto sofridos, sendo a morte o exemplo mais significativo.

### 1b) Consciência histórica e a problemática da identidade social

A consciência histórica pressupõe o indivíduo existindo em grupo, tomando-se em referência aos demais, de modo que a percepção e a significação do tempo só pode ser coletiva. Heller, para quem a coletividade é que possibilita o surgimento da idéia de passagem do tempo e de finitude do indivíduo diante da continuidade do grupo, traduz esse princípio com as seguintes palavras: “A historicidade de *um único homem* implica a *historicidade de todo o gênero humano*. O plural é anterior ao singular (...)”<sup>10</sup>.

Em comunidade, os homens precisam estabelecer a liga que os define como um grupo, cultivar esse fator de modo a permitir uma coesão suficiente para que os conflitos não desemboquem num enfraquecimento do grupo e coloque a sua sobrevivência em risco. Uma versão, ou um significado construído sobre a existência do grupo no tempo (integrando as dimensões do passado – de onde viemos –, do presente – o que somos – e do futuro – para onde vamos) é o elemento principal da ligação que se estabelece entre os indivíduos. A essa ligação temos chamado identidade, e podemos defini-la como o conjunto de idéias (já que a Biologia e mais especificamente a Genética, juntamente com a Antropologia, têm mostrado que não existe fundamento para pensar uma identidade “sanguínea” entre as pessoas que formam um grupo, seja ele uma pequena comunidade ou uma nação), que tornam possível uma delimitação básica para o pensamento humano: *nós* e *eles*, pertencente ou não pertencente ao grupo.

Para Heller, a pergunta identitária não muda, e o que denota o movimento da história da identidade é a variação da resposta a ela. Do mito, metafísico ou transcendente à consciência da historicidade de todos os elementos da vida humana, ou ao desencantamento na interpretação da história, ou enfim à idéia de responsabilidade pelo planeta, as diferentes

---

<sup>9</sup> Idem, p. 57.

<sup>10</sup> HELLER, op. Cit., p. 15.

respostas mostram diferentes situações (Heller chama de estágios) em que se encontram os fundamentos da identidade de cada grupo. Primitivamente (e desde então repetidamente) o estabelecimento da identidade de um grupo passa pelas imagens, idéias, objetos, valores que os participantes julgam serem os seus atributos específicos (sendo que o primeiro deles é o nome), bem como um (ou mais) mito de origem, que funciona como o legitimador da existência do grupo <sup>11</sup> (e, na maior parte dos casos, de suas relações hierárquicas).

Produzir a identidade coletiva, e dentro dela uma consciência histórica específica e com ela sintonizada é um dado essencial a qualquer grupo humano que pretende sua continuidade. Decorre disso que, considerando essa necessidade como universal, as formas de produzir essa liga sejam diferentes e adaptadas às condições do grupo que tenhamos em tela. Assim, se para a comunidade primitiva a sua perpetuação estava pautada principalmente na narrativa do mito fundador e na memória de seus bravos, transmitida pela tradição oral, mas também numa observação e marcação do tempo por gestos e rituais coletivos, para as sociedades mais complexas essa tarefa passa a ser exercida por instituições socialmente organizadas para esse fim. Ligadas à tarefa de cimentar a identidade – além de seus fins específicos – é que são estabelecidas as escolas primárias, igrejas, bibliotecas, museus, universidades, institutos ... Mais complexos são os pré-requisitos para herdar a consciência: além de ouvir e dizer, torna-se necessário saber ler e escrever, interpretar uma variada iconografia, memorizar uma plêiade de referenciais, aprender e ensinar várias seqüências de gestos rituais, e assim por diante. Mas um outro efeito dos processos que tornam os grupos de pertencimento mais extensos e mais complexos é a crise de sua homogeneidade: os Estados – nação, por exemplo, geralmente surgem a partir da incorporação (consensual ou pela força) de grupos diferentes. Com isso, o trabalho de contínua formação para uma identidade histórica geralmente se estabelece em torno da educação para generalizar a consciência histórica dominante (seja ela resultado de uma síntese harmônica entre os grupos, seja resultado de um projeto de dominação mais ou menos explícito ou consciente) e de tentativas de sobrevivência de outras articulações de respostas às perguntas identitárias. De modo que a articulação dos elementos da consci-

---

<sup>11</sup> HELLER, op. cit., p. 16

ência histórica torna-se arma no campo de batalha de definição dos rumos da coletividade<sup>12</sup>.

É dentro dessa perspectiva que podemos traçar uma ponte entre esse assunto e as obras *A invenção das tradições* e *Os usos da história*<sup>13</sup>, nas quais o pressuposto é o de que a história não decorre imediatamente das ações humanas, mas é mediada por uma produção das narrativas, das lembranças, orientadas por intenções. Nos termos de Rüsen, a preocupação é perceber “como dos feitos se faz a história”. Em ambas as obras, a temática gira em torno dessa produção de significados para o tempo, especialmente o passado; diante do pressuposto colocado, não cabe uma busca de autenticidade, ou de qual passado seria mais “verdadeiro” para ser “resgatado” do erro e da voragem destruidora que é tempo, pela história. É preciso por um lado reconhecer a crítica que Bann faz do livro organizado por Hobsbawm e Ranger, de que a “tradição” - que aparece aí mexida por interesses datados que a constroem como se elas fossem mais antigas do que realmente são - é entendida como falsa consciência, da qual a história poderia discernir o certo e o errado<sup>14</sup>. De fato, o termo “invenção” pressupõe uma criação a partir do nada, e corre-se o risco de imaginar o papel do historiador crítico como o de simplesmente desmascarar a invenção por trás da máscara da tradição, mas esses riscos e implícitos não podem ser elencados - o próprio Bann o afirma - para ofuscar o brilho e o caráter seminal da coletânea. Por outro lado, a contribuição de Hobsbawm na Introdução da obra citada traz vários elementos para pensarmos o conceito de consciência histórica. Talvez o mais expressivo seja o de dimensionar a importância das relações de poder (principal-

<sup>12</sup> Só para ficar num exemplo imediato, mas extremamente eloqüente pela acumulação de referenciais históricos, reproduzimos a seguir o depoimento de uma eleitora de Jean-Marie Le Pen por ocasião do segundo turno das eleições presidenciais francesas de 2002: “**Folha:** Por que a sra. Apóia Le Pen?/ **Charlotte** - Porque eu sou francesa. Além disso, sou de origem celta. Após milhares de anos, nós somos celtas e franceses. Os celtas eram um grande povo que vivia aqui antes da invasão romana. Queremos permanecer celtas./ **Folha** - Como a sra. Descreveria Le Pen?/ **Charlotte** - Ele é o único que realmente defende o povo francês hoje. Também fala excelente francês, tem uma ótima oratória. (...) Le Pen é Vercingetorix (...) Ele é o único capaz de dar uma contribuição. Do contrário, será o caos na França. É absurdo o que acontece hoje. Ninguém controla mais nada, estamos entre bárbaros.” (**FOLHA de São Paulo**, 5 de maio de 2002, p. A 23)

<sup>13</sup> HOBBSBAWN, Eric e RANGER, Terence. *A invenção das tradições*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. BANN, Stephen. *As invenções da história*: ensaios sobre a representação do passado. São Paulo: Editora da UNESP, 1994.

<sup>14</sup> BANN, op. cit., p. 20.

mente político e econômico) no processo de criação de referenciais históricos de identificação de grupos nacionais ou regionais.

Pode-se, além desse aspecto da influência das relações de poder (também ou principalmente resultantes da divisão da sociedade em classes) na contínua reelaboração da consciência histórica, considerar a contribuição de Hobsbawn para pensarmos a noção de tradição dentro dela. Para Rüsen, a tradição seria uma espécie de pré-história da consciência histórica, ou seja, um fato elementar e genérico da consciência, anterior à distinção entre experiência e interpretação. Ao agir, o ser humano já se pauta por um passado que se oferece a ser lembrado e considerado sem mediação da narrativa, antes do trabalho interpretativo da consciência histórica, um conjunto de elementos em que “*o passado não é consciente como passado, mas vale como presente puro e simples, na atemporalidade do óbvio*”<sup>15</sup>. As instituições seriam exemplos de tradição nesse sentido de elementos que se impõem para o presente por serem a sedimentação de muitas ações passadas, e que aparecem como dados, mesmo que a intenção do agir seja o de superá-los.

A relação interessante a traçar com o texto de Hobsbawn é a idéia de que mesmo esse elemento “pré-histórico” não está a salvo da interpretação e mesmo da invenção intencionadas: a diferença é que muitos desses elementos oferecem-se como tradição, como elementos anteriores à narrativa, como portadores da força da obviedade. É nesta chave de compreensão que se apresentam os objetos de referência à identidade escocesa ou os rituais da monarquia inglesa, analisados por outros autores na coletânea de Hobsbawn e Ranger. Diante dessa consideração, pode-se pensar que fica invalidada a construção de Rüsen, e mesmo o que se oferece como antecedendo e transcendendo a interpretação pela consciência histórica, a tradição, é apenas falsamente um dado e é na verdade um outro componente do processo de significação do tempo por parte do grupo. Ou então pode-se pensar que de fato existe um elemento tradicional e “pré-histórico” na consciência histórica, o que dá força redobrada às invenções interpretativas do passado que conseguem passar-se por tradição. Se considerarmos essa possibilidade, decorreria daí um campo de estudos caracterizado pela diferenciação entre o que autenticamente é tradição, e o que se apresenta falsamente como se o fosse, campo esse que é rejeitado por Stephen Bann. Não é nossa intenção resolver esse impasse, mas tão somente marcar a sua relevância e proficuidade, sem deixar de lembrar a necessidade de superar a idéia de mera indicação de

---

<sup>15</sup> RÜSEN, op. cit., p. 77.

falsidade ou verdade nos estudos que abordam os processos de consolidação de conjuntos de imagens e idéias legitimadoras. Trata-se, na verdade, do que antes da década de 90 era chamado, com relativa tranqüilidade, da análise das ideologias, que tem estudos bastante interessantes, que superam a perspectiva dicotômica entre consciência e falsa consciência, ao imaginar a ideologia como processo de organização e hierarquização de idéias dentro do amplo universo em que elas estão disponíveis, para definir as que são úteis e as que não são plausíveis, sem imaginar que o estudioso fala a partir de um lugar imune a esse processo. E também não se anula, diante dessas considerações (e da areia movediça de um relativismo histórico e cultural), a tarefa crítica da história.

É de consciência histórica que Marc Ferro está falando ao declarar, em seu famoso livro *Falsificações da História*, que “a imagem que temos de outros povos, e até de nós mesmos, está associada à história tal como se nos contou quando éramos crianças. Ela deixa sua marca em nós para toda a existência”<sup>16</sup>. Esse autor nos coloca diante de uma outra contribuição importante<sup>17</sup> para pensar o tema e deslocá-lo de um possível eixo de univocidade, que é a idéia de multiplicidade de “focos da consciência histórica”, sendo incontornável a consideração da história institucional, ou que chamamos mais correntemente de história oficial, mas também inadiável a atenção aos outros focos, como a “contra-história” que surge em polarização com a história secretada como ferramenta de estabelecimento de um projeto vencedor para a sociedade. Além desses focos, existiriam outros, esparsos, muitos deles anacrônicos e desligados de interesses atualmente na luta pelo poder e pela constituição dos significados relativos à existência do grupo.

## **2) O conceito de consciência histórica em ação: o projeto Youth and History e suas conclusões**

Após essas pinceladas gerais, passamos a apresentar o projeto Youth and History e algumas de suas conclusões, que nos servirão de ponte para a terceira parte desse texto.

O projeto Youth and History foi uma extensa pesquisa no formato de *survey*, organizada inicialmente por pesquisadores do cruza-

---

<sup>16</sup> Lançado originalmente em 1981, na França, sob o título de **Comment on raconte l'Histoire aux enfants à travers le monde entier**. Estamos usando a edição em espanhol do Fondo de Cultura Economica, de 1990, do México, cujo título é a tradução literal do título em francês. O trecho citado é tradução nossa, na página 9 no original.

<sup>17</sup> FERRO, Marc. **A História vigiada**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

mento entre história e educação da Alemanha e Noruega, tendo por base o conceito de consciência histórica (definida sumariamente como “o grau de consciência da relação entre o passado, o presente e o futuro”<sup>18</sup>) e procurando identificar e avaliar sua aplicação nas opiniões emitidas por jovens de 15 anos e seus professores em 25 países europeus, mais Israel e Palestina, num total de 32.000 entrevistados. A pesquisa constituiu-se da elaboração, aplicação e tabulação de um questionário para alunos e outro para professores, definido após várias reuniões entre as dezenas de pesquisadores de toda a Europa, liderados por Magne Angvik e Bodo von Borries.

O questionário organizou vários temas que se desdobraram em perguntas organizadas como afirmações às quais os alunos responderam assinalando um dos itens de uma escala de valoração que ia de “concordo totalmente” a “discordo totalmente”, passando por “concordo”, “indeciso” e “discordo”. Os alunos responderam, além de informações para contextualizar cada indivíduo, sobre a sua concepção e a importância da história, credibilidade em fontes de conhecimento histórico, descrição e aproveitamento das aulas de história assistidas, concepções de futuro, conhecimentos cronológicos, interesse por períodos da história, assuntos ou temas históricos, conhecimento e avaliação de fatores de mudanças históricas atuais e futuras, avaliação e imagens atribuídas aos períodos e personagens da história, atribuição de causas às mudanças no Leste Europeu, expectativas de futuro pessoal e de futuro da Europa (um dos motivos principais da pesquisa é a produção de conhecimento útil para sobre o processo de unificação da Europa), motivos da divisão das sociedades em classes, perguntas de reações pessoais se vivendo situações do passado (como casamentos forçados, por exemplo), fatores de composição da nacionalidade e da soberania sobre um território, preservação de patrimônio histórico, conceitos de nação, posicionamentos políticos controversos quanto a questões prementes nos países ou na Europa em geral. Os professores responderam a questões de contextualização do indivíduo nos países, de formação acadêmica, experiência docente em anos, particularidades curriculares no ensino da história, avaliação da capacidade intelectual dos alunos, significado de religião e de política para a vida cotidiana do professor, seu posicionamento político, períodos da história enfatizados, conceitos mais importantes ensinados, métodos de ensino –

---

<sup>18</sup> ANGVIK, Magne e BORRIES, Bodo von (eds.) **Youth and History**. A comparative european survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents. Hambourg: Edition Körber-Stiftung, 1997. Vol. A, p. 403.

aprendizagem, objetivos do ensino da história, interesse dos alunos, principais problemas do ensino de história no país segundo a visão do professor, fatores de mudança histórica que considera mais relevantes e projeção de futuro quanto a fatores de mudança histórica.

Os resultados da pesquisa são em parte previsíveis, em parte vagos e impeditivos de maiores generalizações, mas também significativos para a reflexão sobre educação, ensino de história e consciência histórica. O primeiro dado é que a influência do professor de história sobre as opiniões históricas do aluno é, no mínimo, limitada, como também é limitada a influência dos currículos oficiais de história sobre o trabalho do professor e seu resultado. A pesquisa permite concluir que os elementos narrativos constantes dos currículos oficiais ou da formação que os professores recebem não passa a salvo para a opinião dos alunos. Assim, é comum encontrar opiniões divergentes sobre a história entre o âmbito oficial, incluindo aí a escola, e os alunos que se relacionam com essas esferas, o que nos conduz para a conclusão de que a formação histórica dos alunos depende apenas em parte da escola, e que precisamos considerar com interesse cada vez maior o papel dos meios de comunicação de massa, da família e do meio imediato em que o aluno vive se quisermos alcançar a relação entre a história ensinada e a consciência histórica dos alunos.

Um outro aspecto considerável refere-se à “modernização” dos processos de ensino e aprendizagem em história, que são muito mais restritos do que o investimento em formação de professores a partir de novas concepções, conteúdos e técnicas podem supor, o mesmo valendo para o esforço de especialistas em educação instalados na burocracia estatal e seus projetos de mudança de rumo do ensino em geral, e em particular do ensino da história. Uma hipótese considerável em relação a esse tópico é a de que a função social do ensino da história transcende os projetos contemporâneos e liga-se a uma necessidade de perpetuação do grupo (Estado – nacional) sobre a qual a capacidade de influência do debate contemporâneo é restrita.

### **3) Desafios contemporâneos para o ensino de história**

A discussão teórica sobre a consciência histórica e as breves pinceladas sobre alguns resultados do projeto Youth and History colocam elementos importantes para pensarmos a agenda da área de pesquisa sobre o ensino da história.

### 3.1) Saber histórico e saber histórico escolar.

Em primeiro lugar, a idéia de consciência histórica reforça a tese de que a história na escola é um tipo de conhecimento histórico qualitativamente diferente daquele conhecimento produzido pelos especialistas acadêmicos, e, mais que isso, são ambos apenas parcelas do grande movimento social que é pensar historicamente, e não a forma de fazê-lo. Reforça-se, em conseqüência, a recusa de um modelo em que o conhecimento histórico produzido academicamente tem na escola e nos meios de divulgação científica uma correia de transmissão e simplificação de seus enunciados. Após dois séculos de “combates pela história”, o conhecimento histórico acadêmico logrou tornar-se a principal referência para o pensar historicamente da sociedade, mas o momento exige que se reconheça que não é o único, sob pena de limitar a percepção dos fenômenos que envolvem o surgimento, a circulação e o uso dos significados atribuídos ao grupo no tempo. Isso coloca questões referentes ao método, seleção de conteúdos e os fundamentos da história ensinada na escola. Para Rüsen,

Entre o ensinar e o aprender história na universidade e na escola há uma diferença qualitativa, que logo se evidencia quando se promove a reflexão sobre os fundamentos do ensino escolar de maneira análoga à que se faz com a teoria da história como disciplina especializada.<sup>19</sup>

Finalidades, fontes de informação, procedimentos de trabalho e resultados distintos são motivo suficiente para considerar a distinção entre esses saberes históricos, como já vem sendo feito há mais de uma década por estudiosos do ensino da história ao redor do mundo, principalmente porque o conceito de consciência histórica ajuda a perceber a presença de muitos outros saberes históricos além destes dois.

### 3.2) A didática da história.

Novamente citando Rüsen, pode-se dizer que, entre outros motivos, por causa da diferença qualitativa entre a história-ciência e a história escolar é necessária “(...) *uma disciplina científica específica que se*

---

<sup>19</sup> Op. cit, p. 50.



*ocupe do ensino e da aprendizagem da história (...): a didática da história*,<sup>20</sup>.

A discussão sobre consciência histórica coloca-nos diante da necessidade de dar continuidade à proposição de Klaus Bergmann e de Jörn Rüsen, entre os outros autores, de uma didática da história, que seria uma disciplina interna à ciência da história, tendo uma série de metas, que podem ser sintetizadas na indagação “*sobre o caráter efetivo, possível e necessário de processos de ensino e aprendizagem e de processos formativos da História. Nesse sentido [a Didática da História] se preocupa com a formação, o conteúdo e os efeitos da consciência histórica*”<sup>21</sup>.

Consciente do caráter coletivo e identitário do uso do conhecimento histórico, Bergmann propõe que a esse campo da pesquisa histórica seja atribuída a investigação do significado da história no contexto social, tendo no horizonte que esse conhecimento prestar-se-á para base de identidade social e que precisa de estudos que produzam saberes e instrumentos de intervenção no sentido de influenciá-la para valores que sejam consensuais.

Embora esta idéia nos seja estranha num país em que a história tem significado um esforço de libertação em relação a projetos políticos e pedagógicos de controle da população por uma elite, faz todo o sentido numa Alemanha com cicatrizes (e algumas feridas abertas) da passagem do nazismo por sua identidade social, e fica mais clara a idéia de alguns valores que sejam consensuais, pelo menos entre os que vêem na democracia um valor universal.

Para Bergmann, ainda, a didática da história tem um papel diante da ciência histórica como um todo, que é estudar um dos componentes de seu avanço, que é a dinâmica social (o outro é a dinâmica epistemológica), de modo a investigar o que motiva socialmente a produção e os rumos do conhecimento histórico, colocando em questão os descolamentos que podem ocorrer entre as necessidades sociais (carências de orientação no tempo, para Rüsen) e os interesses de pesquisa dos historiadores, prevenindo para que se evite o caminho que leva a um conhecimento que é uma “especialização esotérica” que só pode circular entre os iniciados nela.

Cabe-nos aqui fazer as devidas ressalvas de que não se pode censurar os interesses de pesquisa sob pena de perder os aspectos que poten-

---

<sup>20</sup> Idem, p. 51.

<sup>21</sup> BERGMANN, Klaus. A história na reflexão didática. São Paulo. **Revista Brasileira de História**, v.9, n. 19, p. 29 – 42, set 89/fev. 90, p. 29.

cializam os avanços do conhecimento, mas também não se pode imaginar que uma atividade sustentada pela sociedade não atenda às necessidades de conhecimento dela.

Na proposição de Bergmann, a metodologia do ensino da história torna-se apenas uma das preocupações da didática da história; a pesquisa *Youth and History* é um exemplo dessa ampliação do campo de atuação, cujos resultados reforçam, inclusive, a necessidade de pensar e pesquisar os conhecimentos históricos em todo o tecido social, e as inter-relações que promovem entre si e o conhecimento erudito ou o escolar. Para a própria metodologia do ensino é saudável essa perspectiva, de modo a compreender a educação histórica como um processo que não pode ser encarado como dentro da redoma da sala de aula. Os problemas e as potencialidades do ensino-aprendizagem de história não estão restritos à relação professor – aluno na sala de aula, mas envolvem o meio em que o aluno e o professor vivem, os conhecimentos e opiniões que circulam em suas famílias, na igreja ou outras instituições que freqüentam e nos meios de comunicação de massa aos quais têm acesso.

Essa abordagem é mais profícua para encarar o dilema que o *Youth and History* evidenciou, de que a história que o aluno usa é diferente daquela que o professor ensina, que por sua vez é diferente do que funcionários dos Ministérios de Educação e acadêmicos formadores de professores apregoam. O estabelecimento de uma tensão entre dois pólos – um ensino de história ideal e um ensino de história real ou possível – tem sido o gerador de tensões e angústias que se desdobram na rebeldia ou na apatia entre os professores da disciplina, e não é capaz de equacionar a dinâmica da mudança na educação histórica, de modo que o professor possa colocar-se diante dela com serenidade, firmeza e clareza, e não com a sensação de insegurança perante uma realidade que lhe tira o chão, ou com o desalento de um João Batista que clama no deserto.

### **3.3) Reflexão sobre o uso social do ensino da história**

Coloca-se a urgente necessidade de pensar o ensino da história para além dos pares dicotômicos conservadora/renovada, tradicional/moderna, etc., e começar a pensar o ensino de história institucionalizado como um fenômeno social de longa duração, cujas motivações e cuja lógica não estão limitadas às discussões contemporâneas sobre objetivos, conteúdos e métodos para a disciplina. O grau de mudança não pode ser pensado em proporção direta com o esforço de mudança que se faz em termos de programas, melhoria de materiais instrucionais, reformulações

na formação inicial e investimento na formação continuada dos professores. É o consenso (legítimo ou não, fabricado ou não) sobre o que somos e o que queremos ser enquanto grupo que condiciona a função social do ensino da história, e a sua mudança não pode ser pensada fora do processo de transformação desse consenso.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANGVIK, Magne e BORRIES, Bodo von (eds.) **Youth and History**. A comparative european survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents. Hambourg: Edition Körber-Stiftung, 1997. Vol A: Description; Vol. B: Documentation.
- ARIËS, Phillipe. **O tempo da história**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.
- ARON, Raymond. **Dimensiones de la conciencia histórica**. México, DF: Fondo de Cultura Económica, 1984.
- BANN, Stephen. **As invenções da história**: ensaios sobre a representação do passado. São Paulo: Editora da UNESP, 1994.
- BERGMANN, Klaus. A história na reflexão didática. São Paulo. **Revista Brasileira de História**, v.9, n. 19, p. 29 – 42, set 89/fev. 90.
- FERRO, Marc. **A História vigiada**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- \_\_\_\_\_. **Como se cuenta la historia a los niños en el mundo entero**. México, DD: Fondo de Cultura Económica, 1990.
- GADAMER, Hans-Georg. Problemas epistemológicos das ciências humanas. In: FRUCHON, Pierre (org.) **O problema da consciência histórica**. Rio de Janeiro, Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1998.
- HELLER, Agnes. **Uma teoria da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.
- HOBSBAWN, Eric e RANGER, Terence. **A invenção das tradições**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- MARX, Karl. **O Dezoito Brumário de Luis Bonaparte**. Rio de Janeiro: Vitória, 1961. (K. Marx / F. Engels - Obras escolhidas, volume I).
- RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora da UnB, 2001

## RESUMO

**Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história**

O conceito de consciência histórica aparece em diversos autores e tendências das ciências humanas. O propósito desse artigo é colocar vários desses autores em confronto, principalmente Agnes Heller e Jörn Rüsen, e dimensionar a importância desses debates para o ensino de história ou didática da história, que está, principalmente, na ampliação do campo de pesquisa dessa área fronteira entre História e Educação.

**Palavras-chave:** Ensino de história – usos da História – consciência histórica

## ABSTRACT

**The concepts of historical consciousness and the challenges of history didactics**

The historical consciousness' concept appears in several authors and tendencies of the Human Sciences. The purpose of this text is to confrontate such authors, mainly Agnes Heller and Jörn Rüsen, and assess the importance of these debates to the history teaching or history didactics. This importance lies basically at the increase of research fields of this borderline area between education and history.

**Key words:** History teaching – uses of History – historical consciousness

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)