

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
Departamento de História
Programa de Pós-Graduação em História

TEORIA E ENSINO DE HISTÓRIA: RESPOSTAS AO
MUNDO PRESENTE

Glauber Fonseca Silveira

GLAUBER FONSECA SILVEIRA

**TEORIA E ENSINO DE HISTÓRIA: RESPOSTAS AO
MUNDO PRESENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Ouro Preto, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em História.

Área de concentração: Poder e Linguagens.

Linha de pesquisa: Poder, Espaço e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo de Mello Rangel
(Universidade Federal de Ouro Preto)

2018

SISBIN - SISTEMA DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO

S587t Silveira, Glauber Fonseca.
Teoria e ensino de história [manuscrito]: respostas ao mundo presente.
/ Glauber Fonseca Silveira. - 2018.
159159 f.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo de Mello Rangel.
Dissertação (Mestrado Acadêmico). Universidade Federal de Ouro Preto. Departamento de História. Programa de Pós-Graduação em História.

Área de Concentração: História.

1. Estratégias de aprendizagem . 2. Necessidades do educando. 3. Educação - História . 4. História - Estudo e ensino. I. Rangel, Marcelo de Mello. II. Universidade Federal de Ouro Preto. III. Título.

CDU 930:37(043.3)

Bibliotecário(a) Responsável: Michelle Karina Assunção Costa - CRB 6 - 2164




Glauber Fonseca Silveira

“Teoria e Ensino de História: respostas ao mundo presente ”

Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação em História da UFOP como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em História. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Mariana, 11 de setembro de 2018.



Prof. Dr. Marcelo de Mello Rangel

Departamento de História/UFOP



Prof. Dr. Marcelo Santos de Abreu

Departamento de História/ UFOP



Prof. Dr. Valdei Lopes de Araujo

Departamento de História/ UFOP



Prof. Dr. Rafael Haddok Lobo

Departamento de Filosofia/ UFRJ

Para meu filho Uriel,
com o anseio de que estas reflexões nos ajudem
a nos manter sempre jovens, e a construir a cada
dia laços de solidariedade mais fortes.

Agradecimentos

Em se tratando de uma dissertação de história não surpreenderá que meu primeiro agradecimento seja para Conceição Fonseca Silveira, minha avó, matriz viva de todo o mundo material e moral que se abriu pra mim quando do meu próprio surgimento nos confins de Minas Gerais. Dela obtive, por exemplo, uma mãe, Lourdes Fonseca Silveira, que tendo escolhido um pai, Orivaldo Aparecido Martins, cujos grandes méritos na minha educação foi ter ensinado sem palavrório, sem discursos, mas com uma persistente conduta ética, na base do esforço e da simplicidade, que forjarão os sentimentos de justiça que transpassarão essas páginas.

No curso de vida que me tocou viver fui agraciado com um grande professor Vicente Donizete da Silva, que me despertou para o pensamento crítico, o conhecimento da filosofia e da história como instrumentos de libertação dos preconceitos sociais. Tendo me permitido sua amizade por todos esses 20 anos que já se passaram pude absorver um modo de vida que mescla harmoniosamente o saber intelectual sólido e vasto com uma postura de intervenção e de autonomia na ação.

Na Universidade, quando ainda me iniciava na profissionalização em história, começava a sentir que se acumulavam um tanto desordenadamente inúmeras abordagens, métodos e linhas de pensamento na vastidão das ciências humanas, sem que conseguisse entender o que era a sua possível coerência interna. Concorreu então em meu auxílio o esclarecimento lúcido e fecundo das aulas do professor Valdeci Lopes de Araújo que, recém chegado a UFOP, trouxe uma completa mudança nos rumos da pesquisa histórica, me ajudando a formular com prioridade as questões que fundamentariam a história, pesquisa essa que evidentemente só começou.

Ao professor Marcelo de Mello Rangel registro meu agradecimento por ter acolhido tão afetuosamente a proposta deste dissertação, e a acompanhou com firmeza e desprendimento ao mesmo tempo, me permitindo pensar livremente, formular e ensaiar, ficando sempre com a cautela de inquirir a solidez que expressava, permitindo que meu esforço na redação deste texto adquirisse o melhor de sua consistência. Muitas vezes foi o professor Marcelo que me esclareceu meus próprios pensamentos me ajudando a desfazer parte dos fantasmas da escrita que me assombraram pelos anos de seu desenvolvimento.

Finalmente gostaria de agradecer as pessoas que leram as etapas iniciais da redação do texto, oferecendo-me valiosíssima ocasião de testar os potenciais e os limites do texto que então se

fazia. São elas os meus colegas Rafael Batista, Janaina Coelho, Maria Lucia (Malu), Estela Maria, Enoch Ramos, Lana Mara, Ana Luiza e Maria Rita (Maíta).

Resumo

SILVEIRA, Glauber Fonseca. TEORIA E ENSINO DE HISTÓRIA: RESPOSTAS AO MUNDO PRESENTE/ Glauber Fonseca Silveira – 2018. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Ouro Preto. Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Programa de Pós Graduação em História.

Nosso propósito neste trabalho é apresentar algumas estratégias didáticas diferenciadas no ensino básico de história, buscando estimular o interesse e o envolvimento dos alunos com a disciplina histórica.

Essas estratégias buscam partir da realidade local e das necessidades educacionais apresentadas pelos alunos em seu contexto específico de mundo para que possamos ajuda-los a perceber por si mesmos sua própria condição histórica e desenvolverem as habilidades relacionadas à essa condição.

Para a realização destas estratégias didáticas buscamos empreender no primeiro capítulo uma reflexão teórica sobre o que seriam os princípios existenciais da história, ou seja, apontamos quais são as condições estruturais da vida humana que permitem o aparecimento de toda história, seja ela vivida ou narrada.

De posse da compreensão destas condições fundamentais da história, explicitados, buscaremos identificar quais são as tendências do projeto existencial e histórico predominantes no contemporâneo em que se encontram as novas gerações, estaremos então no segundo capítulo.

Nos capítulos três e quatro relatamos experimentos que buscam explorar habilidades relacionadas ao reconhecimento da própria historicidade e à ao apropriarem-se dos fenômenos à ela relacionada possam construir uma relação mais autêntica com a história.

Palavras chave: ensino de história, temporalidade, historicidade, modernidade, contemporâneo.

Abstract

Our purpose in this work is to present some didactic strategies differentiated in the basic education of history, trying to stimulate the interest and the involvement of the students with the historical discipline.

These strategies seek to build on the local reality and the educational needs presented by students in their specific temporality and context so that we can help them to realize for themselves their own historical condition and to develop the skills related to that condition.

For the accomplishment of these didactic strategies we try to undertake, in the first chapter, a theoretical reflection on what would be the existential principles of history, that is, we pointed out what are the structural conditions of human life that allow the appearance of all history, whether lived or narrated

With the understanding of these fundamental conditions of history, we seek in the second chapter to identify the tendencies of the existential and historical project prevailing in the contemporary world, in which the new generations, our students in general, mobilize themselves.

In chapters three and four we report didactic experiments that seek to explore abilities related to the recognition of the historicity inside which our students mobilize themselves and the historicity that they are, in order to make possible its appropriation and elaboration more properly authentic.

Key words: history teaching, temporality, historicity, modernity, contemporary.

Sumário

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1 – PARA PENSARMOS O ENSINO DE HISTÓRIA: EXPERIÊNCIAS DO TEMPO E CONCEPÇÕES DA HISTÓRIA.....	17
1.1 O surgimento e a tarefa da teoria da história de Koselleck.....	17
1.2 – temporalidade e historicidade como origens do fenômeno histórico	28
1.3 - De onde surgem as concepções de história	41
1.4 – A constituição do conceito moderno de história – princípios básicos e como refletem na organização escolar.....	49
1.4.1 - O que significa moderno.....	50
1.4.2 - A passagem do antigo para o moderno	53
1.4.3 - A modernidade surge de uma instabilidade existencial	55
1.4.4 - Surgem as filosofias da história.....	60
1.4.5 - A formação das escolas históricas.....	65
1.4.6 - Institucionalização da história – escolarização – ensino de história	69
CAPÍTULO 2 – TEMPORALIDADE E SENSIBILIDADE NO CONTEMPORÂNEO.....	75
2.1 Diversidade e Complexidade	78
2.2 A Perda da estabilidade dos significados.....	80
2.3 As marcas do Paradoxo	83
2.4 A descoberta do tempo como um espaço de simultaneidades.....	85
2.5. Impactos das tecnologias na experiência do tempo	95
2.5.1 temporalidade da oralidade, da escrita e da imprensa	95
2.5.2 A informática e a atualização em tempo real	98
2.6 A sensibilidade como uma disposição temporal.....	102
2.6.1 O projetar-se temporalmente em meio às ocupações	103
2.6.2 A ansiedade como disposição afetiva predominante na experiência temporal contemporânea e a frustração como um modo derivado	105

2.7 A “presentificação de mundos passados” como estratégia didática no ensino de história .	111
CAPÍTULO 3 – A EXPERIÊNCIA DO FUNK E A HISTORICIDADE NO CONTEMPORÂNEO ..	116
CAPITULO 4 – O Projeto Egito	134
BIBLIOGRAFIA	146
ANEXO 1: Perguntas dos alunos no Projeto Egito	155
ANEXO 2 – Fotos da Escola.....	157

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é oferecer uma modesta contribuição ao ensino de história no sentido de estimular maior interesse, especialmente dos nossos, alunos pelo saber histórico. Tem surgido recentemente uma tendência em nossa sociedade de obscurecimento sobre as funções que pode cumprir o saber histórico. Se por um lado o imaginário cultural legado pela modernidade apoiou-se firmemente na ciência histórica como meio de orientar a ação e garantir os valores da “civilização”, por outro lado, nas atuais condições sociais, sobretudo as novas gerações têm tido dificuldade de compreender a história como um saber prático e pertinente, que lhes permita reconhecer seu próprio mundo e agir neles de modo coerente.

A disciplina histórica vem perdendo parte importante de seu prestígio, de modo que, recentemente, uma reforma do ensino médio aprovada no Brasil a exclui do repertório de disciplinas obrigatórias¹. Compreenderemos no decorrer deste trabalho que as dificuldades normalmente sentidas no ensino de história estão em grande medida ligadas ao fato de que a concepção de história ensinada hoje em dia foi formulada no século XIX e guarda consigo as tendências que vigoraram nessa época, quando emergiram na sociedade os processos de modernização industrial, que provocou um grande otimismo em relação ao futuro, cujas estratégias para a obtenção de seus ideais se sustenta na centralização política e numa visão de o tempo era regido por princípios universais. Enquanto a sociedade industrial sustentou-se em um sistema econômico e cultural linear e centralizado, o século XX sofreu transformações radicais na sua estrutura social e política que alteraram sensivelmente o modo de experimentar o tempo e de estar no mundo.

No nosso contemporâneo a disposição das pessoas em relação ao seu próprio tempo já parece ser bastante diferente daquela que se sedimentou na modernidade. No contexto social e político em que vivemos, desde as últimas décadas do século XX, já não se nota o mesmo otimismo em relação ao futuro. Ao contrário sente-se certo receio de adentrar ao futuro devido ao receios

¹ A reforma do ensino médio foi aprovada inicialmente por medida provisória em 2016, mas foi confirmada pela lei nº 13.415 de 2017. Apesar de ter sido instituída por um governo de baixíssimo respaldo popular o fato é que o encaminhamento desta reestruturação já estava sendo formulada desde alguns anos antes.

que povoa o imaginário coletivo ultimamente de que ele estaria tomado por ameaças de catástrofes as mais diversas. Além disso o crescimento desordenado da produção de bens de consumo cada vez mais tecnológicos e de serviços os mais variados saturam de informações e de desejos os sentidos dos nossos contemporâneos de um modo tão vertiginoso que as sensações das pessoas atualmente vivem com a impressão de que se deve obter tudo agora. Isso é válido sobretudo para as gerações mais novas, que já nasceram em um mundo consumista e regulados por uma cultura de atualização em tempo real, permitida e estimulada pelas redes digitais de informação.

Tanto nos centros quanto nas periferias das sociedades ocidentais as pessoas estão cada dia mais marcadas pelo crescimento vertiginoso das cidades, nas quais as tecnologias digitais já começam a modificar os modos predominantes a partir dos quais as pessoas se dispõem emocional, sensorial e intelectualmente em relação ao seu próprio futuro (perceptível, por exemplo nas suas expectativas). É comum ouvir nas publicidades que buscam captar nossa atenção a sugestão de que o futuro já chegou, mostrando como a atenção dos nossos contemporâneos está se fixando muito mais no presente.

Deste modo é razoável pensar que vem se formando recentemente na cultura de nossa sociedades ocidentais o que Gumbrecht chamou de uma “nova cultura histórica” (GUMBRECHT, 2010, p. 152). Nestas novas condições sociais, culturais e políticas da atualidade, sobretudo as novas gerações parecem viver em seus cotidianos de acordo a um modo de projetar-se historicamente que destoa radicalmente dos parâmetros institucionalizados na modernidade. Ao nos referirmos ao projeto histórico em que vivem, por exemplo os nossos alunos, percebemos que história aqui não diz respeito há um conjunto de informações intelectuais guardadas de memória sobre a construção da sua nacionalidade ou das civilizações, mas ao modo como compreendem previamente a dinâmica de seu próprio tempo e como se portam diante dos conflitos sociais do território em que vivem e das condições gerais do seu contemporâneo.

O contexto de criação das didáticas no ensino de história que iremos apresentar foi o trabalho e iniciamos na rede municipal de São Paulo, numa escola chamada **Sebastião Francisco, O Negro**, na periferia Leste de São Paulo. Ao chegar a referida escola em 2010 nos deparamos com estado lastimável no que diz respeito às relações humanas dentro do ambiente escolar. Os alunos se jogavam pelo chão, rastejavam, gritavam se ofendiam e brigavam de uma maneira resoluta e numa proporção alucinante. Sua atenção a qualquer diálogo durava pouco segundos e

imediatamente já estavam andando e se agredindo de um modo praticamente incontrolável. Tomados de uma ansiedade aflita e de um descontrole em relação ao próprio corpo, replicavam insistentemente a cultura de violência da sociedade em que vivem. Evidentemente isso dificultava enormemente não apenas qualquer diálogo harmônico, como também que fossem capazes de se organizarem para a realização de um jogo, por exemplo. Em um ambiente como este a aprendizagem cognitiva acaba ficando em terceiro ou quarto plano, por dificuldade de se conseguir uma postura apropriada para o desenvolvimento da aprendizagem. As discórdias ofensas e agressões eram tão volumosas e intermitentes que impediam qualquer forma de organização. Um desarranjo crônico tomava conta do espaço escolar e uma série ininterrupta de acontecimentos emergenciais mergulhava seus profissionais em uma sensação de sufocamento e impotência de modo que muitos colegas e iam adoecendo.

Naquele ambiente de agitação parecia evidente que estávamos no interior de um acentuado descompasso entre o horizonte de compreensão da escola e o horizonte dos alunos. O modo como a escola se organizava para receber seus alunos e o modo como os alunos chegavam a escola estava marcado por uma descontinuidade muito grave quanto ao que cada uma das partes acreditava ser seu papel. Nosso trabalho neste dissertação se inicia com a percepção de que se tratam de projetos existenciais e históricos distintos (e talvez radicalmente descontínuos) que estão se encontrando na vida escolar atualmente. Se por acaso perguntávamos aos alunos o que eles estavam fazendo ali na escola respondiam de acordo com as convenções estabelecidas pela visão moderna, dizendo que era para estudar, para ter bom emprego no futuro e construir uma vida melhor. Mas seu comportamento e nas suas disposições de ânimo para com a aprendizagem e uns com os outros definitivamente não correspondiam a esse ideal estabelecido.

Ao mesmo tempo a organização escolar moderna, e dentro dela o ensino de história tradicionalmente ensinado, vivem demasiadamente presos a concepções generalizantes e universalizadoras do que devem ser os alunos, os conteúdos e os modos da aprendizagem. Estão fixados a tal ponto em modelos ideais que não conseguem diagnosticar com clareza os problemas e as necessidades educacionais dos alunos concretos a quem se dirige em cada contexto cultural e territorial específico. Constituiu-se na vida escolar uma longa tradição de ensino focada principalmente na hierarquia do professor em relação ao aluno, em um catecismo moral de valores ligados à obediência, a contenção e repetição de saberes e gestos ritualizados, assim como no

desenvolvimento quase exclusivo de habilidades intelectuais específicas. Isso somado à distribuição dos alunos em classes e colocados numa série evolutiva padronizadora da aprendizagem expressa uma concepção homogeneizadora dos saberes e das pessoas, medidos constante e criteriosamente por uma quase obsessão estatística. No interior da escolarização moderna o ensino de história se restringiu quase exclusivamente a apresentar um repertório bastante fixo de conteúdos numa longa narrativa explicativa ligados principalmente a montagem dos Estados Nacionais, segundo a crença no progresso.

A partir daquelas experiências em sala de aula e buscando apoio em uma reflexão teórica da história, desenvolveremos a hipótese de que cada época, ou cada grupo, expressam uma concepção própria de história, que se formula a partir dos conflitos e das contradições presentes nas experiências do tempo desta mesma época ou coletividade.

O primeiro capítulo desta dissertação se ocupará exatamente em demonstrar essa relação entre as dinâmicas temporais de um mundo social e político específico e as concepções de história possíveis que se formam a partir dela, mesmo que inconscientemente. Embora falar de início em experiência do tempo possa parecer uma categoria vazia de significado ela diz respeito ao caráter aberto da existência humana, ou seja, ao fato de ela ser experimentada como um projetar-se para suas próprias possibilidades limitadas. A experiência do tempo é o horizonte no qual podem ocorrer permanências e transformações das experiências humanas.

Nosso primeiro nosso esforço será, portanto, no sentido de explorar teoricamente as condições existenciais a partir das quais se formam toda e qualquer história, sejam elas vividas ou narradas. As estratégias didáticas que serão apresentadas nesta dissertação, e, de um modo mais sistemático nos capítulos 3 e 4, foram construídas a partir da revalorização de questões como: o que é efetivamente algo histórico? Não será também o presente algo histórico? Neste caso, em que se constituiria o caráter propriamente histórico do mundo que é o nosso? Ao buscar explicitar os fundamentos do que seja algo histórico fomos levados aos conceitos de temporalidade e de historicidade², que no decorrer deste trabalho serão devidamente contextualizados e desenvolvidos. Estes conceitos nos permitem voltarmos-nos para o modo como a história é vivenciada, raiz comum

² Conceitos formulados por Heidegger e que inspiraram teóricos e historiadores como Reinhart Koselleck, François Hartog, Rûsen e Gumbrecht.

de onde brotam tanto a fatualidade da história social, política e cultural, como também é de onde surgem as diferentes possibilidades de narrativas e versões da história nacional e mundial. Os fundamentos do que é histórico se encontram nas estruturas existenciais da vida humana, e a eles nos referiremos como fenômenos originários da história. Uma revisão teórica do conceito de história a partir da obra de Martin Heidegger, Reinhart Koselleck e Hans Ulrich Gumbrecht nos ajudará a identificar quais são os fenômenos originariamente históricos.

Chamaremos de fenômenos originários da história os elementos estruturais da vida humana a partir dos quais pode-se constituir algo como o destino humano ou o projetar-se no tempo que é o nosso. De posse dessa compreensão poderemos elaborar nossas aulas levando em conta as condições temporais específicas em que vivem os nossos alunos, ou seja, tomando como ponto de partida a história viva na qual nos movemos no cotidiano da escola e partindo do contexto específico de formação dos nossos alunos buscando ajudá-los a lidar com os dilemas e contradições próprios ao seu modo de estar lançado no tempo, que é de início uma prisão imediatista. Chegando à essa constatação (explorada no capítulo 2) é que demos ênfase às nossas estratégias no ensino de história às possibilidades de explicitar e explorar junto aos alunos a sua própria condição histórica, para que possam, percebendo por si mesmos e a partir de seu próprio mundo a multiplicidade e a riqueza dos horizontes e das possibilidades dos diversos mundos históricos, descongelar tanto quanto possível o imediatismo em que costumam estar inseridos. Estes procedimentos nos permitem também, partir disso, despertar maior interesse pelos temas da história social e cultural presentes no currículo formal.

Para encerrar gostaríamos de apresentar num breve relato que o esforço de revisão teórica da história buscando extrair a partir dela referenciais para uma relação mais autêntica com a história surgiu pela atenção às demandas educacionais apresentadas pelos nossos próprios. Neste caso, por uma provocação vindo deles.

Embora o professor de qualquer disciplina tivesse que lidar com severas resistências, quando não com a sabotagem decidida por parte de muitos alunos, o ensino de história enfrenta suas dificuldades específicas, como a seguinte. “Pra que estudar história, se ela só fala do que já passou?”, foi umas das primeiras observações que ouvimos ao anunciar o programa de estudos num 7º ano. O modo como me pareceu mais adequado responder a essa inquietação sobre o significado e a pertinência da história, em se tratando de um ambiente marcado por fortes traços

imediatistas, foi de apontar para a presença constante do passado. Sim, a história pode até ser um estudo do passado, mas, bem entendido, o passado não passou, o passado está presente e atuante. Indicar os objetos ao redor - mesa, cadeira, giz, livros, paredes, ruas - como coisas feitas no passado e que estavam ali presentes, solidamente nos acolhendo e conformando nossa existência, teve um efeito na relação com a sala de aula, com a aula, um efeito efêmero, mas determinante naquele momento. Sutilmente se prenunciava um caminho a ser explorado. Houve um choque ao perceber-se uma camada real da história se desvelando diante de nós. O pequeno espanto que gerou este aparente paradoxo, o de que haveria algo como um passado presente, pareceu desobstruir, em alguma medida e mais a uns do que a outros, algo da sua própria condição histórica. Foi assim que passamos a explorar essa via nas nossas aulas. A predisposição temporal mais comum apresentada pelos estudantes foi a de praticamente desprezar tudo que é passado (ao menos na perspectiva mais geral), uma vez que ele “não existe mais”, mas eles também parecem bastante alheios em relação ao futuro, retendo e manipulando com habilidade apenas os eventos mais imediatos³.

Nossos primeiros experimentos explorando uma reflexão teórica da história no ensino consistiram em questionamentos que buscavam expor a dimensão histórica dos objetos comuns do nosso cotidiano. Tivemos bons resultados na medida em que suscitávamos uma melhor relação com o que era ensinado. Refletir e analisar os objetos do cotidiano era uma forma de poder revelar para eles mesmos o que lhes era cotidiano. A atenção e o interesse que demonstravam nesses momentos passou a ser percebida por nós como sintoma de necessidades educacionais e existenciais próprias aos próprios alunos devido ao caráter temporal (ou à temporalidade) em que foram formados. A razão deste interesse não é difícil de entender: em se tratando de objetos que mobilizam fortemente as suas energias mentais e emocionais, ao serem investigados em sala de aula o interesse que o seu uso desperta e mobiliza acaba sendo canalizado para um momento de atenção concentrada, que é o que nos permitia as condições propícias para o ensino e a

3 Um professor nos relatou a sua curiosidade quanto ao fato de que, quando há algum acontecimento que os alunos esperam com ansiedade, mas ele ainda irá acontecer a certa distância, de alguns meses por exemplo, em pouco tempo os alunos já aparecem insistentes com a pergunta sobre em que dia será tal evento. Sua conduta neste caso é como se eles, por si mesmos, não tivessem recursos para se situar no tempo com precisão, de modo que se perdem confundindo meses isso com a distância de alguns dias. Dos muitos relatos que poderíamos fazer para mostrar como os alunos se encontram perdidos no tempo, talvez nenhum seja mais divertido do que vê-los respondendo à pergunta sobre “qual o evento importante que aconteceu a 2018 anos atrás, que marca o início do nosso calendário?”. Muitos deles, até mesmo entre as séries mais avançadas do ensino fundamental, respondem espontaneamente que foi a criação do mundo.

aprendizagem.⁴ Se íamos falar da revolução industrial, tornava-se mais significativo observar de que modo ela está concretizada no cotidiano, para o que se pode elencar uma diversidade de itens tecnológicos, os quais se pode inclusive separar em contribuições das chamadas primeira, segunda e terceira revolução industrial.

A aplicação desta estratégia didática, de questionar os artefatos culturais do cotidiano para desencobrir histórias que estão presentes em potencial neles não chega a ser nenhuma inovação, os livros didáticos costumam iniciar as suas seções apontando para aspectos da vida cultural que carregam o peso de certas épocas do passado. Seu uso, deixando de ser apenas ilustrativo, ou seja, de modo mais deliberado e sistematizado, nos permitiu estimular a capacidade de nossos alunos perceberem com maior clareza e evidência que são seres históricos.

4 Esta possibilidade foi descoberta por acaso, numa ocasião em que falando da industrialização mencionamos a diferença entre a manteiga de leite e a margarina vegetal. Como os alunos não faziam qualquer diferença entre elas, pedi que trouxessem um pote deste item para sala de aula para que pudéssemos ler o rótulo. Foi impressionante a mobilização que se viu na sala para ler os ingredientes desse item.

CAPÍTULO 1 – PARA PENSARMOS O ENSINO DE HISTÓRIA: EXPERIÊNCIAS DO TEMPO E CONCEPÇÕES DA HISTÓRIA

1.1 O surgimento e a tarefa da teoria da história de Koselleck

Falamos na introdução sobre a necessidade de rever o conceito de história, de modo a podermos compreender como as novas gerações lidam com a dimensão histórica no que diz respeito às suas próprias vidas, ou seja, como tendem a interpretar e vivenciar seu próprio estar lançado no mundo.

Esta revisão deverá sair em busca, antes de tudo, do que seja a efetiva dimensão histórica da vida humana, que se dá antes de qualquer narrativa ou elaboração científica. A partir daí poderemos elaborar o ensino com abordagens de maior pertinência, voltado para uma educação integral, ou seja, voltada para o seu caráter de pessoa humana (entendo por este termo a integridade dos aspectos estruturais humanos, como por exemplo a compreensão de si e do mundo, uma afetividade equilibrada, capacidade de expressão linguística e a percepção dos próprios limites) e não apenas voltada para o desenvolvimento de competências e habilidades de interesse do mercado e do mundo do trabalho.

O ponto de partida desta pesquisa, como se viu na introdução, é o desconcertante estancamento e estagnação do projeto existencial dos nossos alunos, marcados pela temporalidade, pelas características sociais e tecnológicas do presente. Vivendo absorvidos por um processo tecnológico e cultural de atualização⁵ sumamente veloz acabam por assumir uma configuração na qual parecem congelados numa tirania do imediato. Seu presente se converteu exclusivamente em modismos, na qual desenvolvem certa repulsa no que diz respeito a formas culturais e modos de vida que não sejam as da ditadura das grandes mídias e dos seus comerciais saturados de sensações viciantes. Por isso o ensino de história como repertório de conteúdos prescritivos e organizados exclusivamente pela evolução temporal perde muito a sua força de adesão, dificultando o interesse e o envolvimento dos alunos com o ensino de história.

⁵ Atualização aqui diz respeito às condições abertas pelas tecnologias digitais de manter-se informado praticamente em tempo real sobre todos os eventos, notícias, recados, etc. e que, envolvidas em certos processos sociais, acabam se tornando pressão existencial e passam a serem sentidas de necessidade vital,

De posse desta compreensão pretendemos apresentar alguns caminhos práticos que permitam despertar a percepção de sua condição histórica e lidar com os fenômenos históricos que estão para além da habilidade de narrar os fatos e produzir explicações e interpretações puramente intelectuais. Esse recurso permite que possam lidar de modo mais autêntico e autônomo com as narrativas tradicionais da história nacional ou mundial, baseando-se previamente, e mais fundamentalmente, na capacidade de lidar e interpretar as possibilidades e os limites de seu próprio destino; o que só é possível desatualizando-os de seu próprio presente estagnado. Caso contrário, o repertório tradicional das narrativas históricas comumente ministradas, por mais críticas que possam parecer, correm o risco de se tornar algo imposto sem razão suficiente, convertendo-se em um fardo opressivo.

Nesta primeira seção, vamos contextualizar o surgimento da teoria da história do historiador alemão Reinhart Koselleck, de modo que possamos verificar como os acontecimentos catastróficos das primeiras décadas do século XX abalaram a estabilidade da experiência moderna do tempo (tida como um progresso ilimitado, “perfectibilidade”). O impacto destes eventos traumáticos produziu as condições de possibilidade para que a concepção moderna da história fosse, desde meados do século XX, repensada teoricamente.

Koselleck aproveita a formulação de Martin Heidegger sobre a temporalidade, fundada na historicidade que é o *dasein*, para desenvolver uma teoria e uma historiografia fortemente reflexiva sobre a constituição da história. Para Koselleck, as raízes de todo conhecimento histórico deve ser buscada na experiência do tempo.

A teoria da história de Koselleck está preocupada com o que torna as diferentes histórias algo possível. A partir desta elaboração poderemos compreender como em diferentes épocas a dimensão histórica da vida humana pôde receber diferentes elaborações e arranjos específicos, uma vez que “as condições de possibilidade de uma história real são, ao mesmo tempo, as condições de seu conhecimento” (KOSELLECK, 2015, p. 308).

A produção historiográfica de Koselleck, e do movimento intelectual que ele integra, a história dos conceitos, se propõe a descrever as mutações nas experiências social e política que produziram as mudanças que chamamos de modernidade. Este processo teria se iniciado por volta de 1750 e só teria sido totalmente consolidado em 1850. A partir deste período a sociedade Ocidental passou a viver segundo novos parâmetros, cuja principal mudança estava na maneira de conceber e de se relacionar com o tempo.

A modernidade é o momento em que a autoimagem da civilização Ocidental passa a identificar o tempo como o lugar do aparecimento do novo, do inédito. Sobretudo a partir da Revolução Francesa o tempo passou a ser experimentado e pensado como constante transformação. Em função disso, toda a compreensão sobre o homem, a sociedade e a natureza foi tomada por um turbilhão de transformações cada vez mais aceleradas, que fez a história ser pensada como linear e progressivo. Este movimento, que poderia deixar totalmente desorientada as expectativas de futuro da humanidade, teria sido razoavelmente estabilizado – ao menos de uma forma mais geral -a partir da ideia de que o tempo conduziria a todos para um progresso tanto material quanto moral e intelectual.

O otimismo razoável desta compreensão do tempo e da história elaborado no século XIX foi severamente fraturado diante das catástrofes da primeira metade do século XX (e, claro, ele não funciona como uma lei nem mesmo ao longo do século XIX). Koselleck, nascido em 1923, viveu todo o período da segunda guerra mundial e, ainda jovem, foi mandado ao *front* como soldado. Toda a sua obra foi escrita durante o período de enfrentamentos velados da Guerra Fria. Nesta época, grande parte dos intelectuais europeus percebeu que as catástrofes do início do séculos e deram em boa medida em função de ímpetos e de certa compreensão modernas de que deviam produzir o maior acúmulo de riquezas possível, em um processo de ambição ilimitada. Perceber o caráter nefasto das motivações modernas em sua lógica racionalista e etnocêntrica, como sendo o fundo cultural e intelectual das duas grandes guerras mundiais (para ficar apenas com estes exemplos) produziu um ambiente que favorecia a revisão crítica da ideia de história.

Sobretudo o seu primeiro livro, “*Crítica e Crise*”, está tomado pelo tom trágico, comum entre os intelectuais da época, a partir do qual identificam os resultados perniciosos daquele período de catástrofes como sendo frutos de motivações que seriam modernas. Sobretudo a historiografia alemã dedicou-se, no pós-guerra, a investigar as raízes da crise política nas tendências surgidas na modernidade⁶. Surge, então, o interesse de Koselleck por desvendar as motivações e o projeto filosófico e político inscritos na construção social do conceito moderno da história, o que ele faz escrevendo de forma reflexiva a história das diferentes formas de conceber e escrever a história antes e depois do advento da modernidade.

⁶ Ver sobre isso Jaume Aurell no seu livro “*A escrita da história*” p. 105.

Na modernidade, certa crença no progresso como se fosse a própria natureza do tempo, e o vínculo orgânico da concepção de história com a ideia de nação teriam levado ao quase colapso da Europa. É importante perceber que esta maneira linear e progressiva de representar a história era fomentado não apenas por parte da ciência histórica, que no início do século XIX ainda estava nascendo (e, claro, era muito mais complexa se pensarmos de forma mais específica), mas também pelas mais diversas formas de expressões culturais da Europa. A ideia de história enquanto evolução linear, progressiva e universal invadiu todos os campos da cultura como as artes, a literatura e os debates da opinião pública em geral.

“A mobilização que ocorreu por toda a Europa no começo de agosto de 1914 foi uma orgia universal de fé patriótica”, afirma Gumbrecht, em seu estudo sobre os efeitos histórico-climáticos do pós-guerra (GUMBRECHT, 2012, p. 34). Cada uma das nações desenvolvidas se lançava para ocupar a ponta do processo civilizacional. Para a concepção progressista da história parecia apenas um processo natural para que pudessem dispor da maior quantidade possível de recursos – para e em nome da civilização. A partir do imperialismo - que também tornou possível as duas grandes guerras mundiais do século XX - cada nação “desenvolvida” agia e argumentava segundo a compreensão de que seu futuro estava aberto com um horizonte de possibilidades ilimitadas, e isto, pensado a partir da perspectiva do progresso, impedia que pudessem visualizar a crise política iminente.

As décadas iniciais do século XX estiveram de tal maneira repletas de acontecimentos trágicos para a “civilização” ocidental que o historiador Eric Hobsbawm a chamou de a “era das catástrofes”. Tais catástrofes incluíam não apenas as duas grandes guerras mundiais, mas também a crise econômica de 1929, que levou ao quase colapso do sistema capitalista, sustentado nos princípios do liberalismo que argumentava, de maneira mais geral, que uma “mão invisível” regularia os processos econômicos da sociedade quando livremente competitiva⁷.

A gigantesca proporção dos massacres perpetrados durante as duas grandes guerras, que ultrapassa os milhões, está ligada ao fato de que as guerras se sustentava em “metas ilimitadas” (HOBSBAWM, 1994, p 37). Imbuídos da perspectiva temporal de progresso ilimitado, os governos planejavam suas ações sempre na perspectiva de que havia a necessidade infinita de novos mercados, o que tensionava ainda mais as relações entre eles.

7 De acordo com a clássica definição de Adam Smith em **A riqueza das Nações**.

Na era dos impérios a política e a economia se haviam fundido. A rivalidade política internacional se modelava no crescimento e competição econômica, mas o traço característico disso era precisamente não ter limites. As fronteiras naturais da *Standard Oil*, da *Deutsche Bank* ou da *De Beers Diamond Corporation* estavam no fim do universo, ou melhor, nos limites de sua capacidade de expansão. (HOBSBAWM, 1994, p. 37)

A crise econômica e a indústria de guerra que “sujeitou a humanidade a crimes de perfeição tecnológica sem precedentes” (GUMBRECHT, 2012 p.17) tiveram um forte impacto nas perspectivas sobre o destino da humanidade, enfraquecendo o otimismo que havia se consolidado a partir da filosofia do progresso. A proporção e os meios através dos quais as nações civilizadas acabaram provocando à própria destruição conduziu a uma instabilidade e dúvida em relação aos princípios sobre os quais a civilização tinha apoiado suas expectativas de futuro. “Metralhadoras, aviação, ofensivas de gás”, tudo isso, afirma Gumbrecht, “trouxe consigo uma profunda frustração existencial” (GUMBRECHT, 2012, p. 35).

Por isso os anos subsequentes a esse longo período de catástrofes foi “um tempo vivenciado como um momento de profunda depressão, e não apenas pelos intelectuais” (GUMBRECHT, 2012, p. 34). O edifício moderno não desabou, mas a solidez das suas fundações ficou profundamente abalada⁸.

Uma história prognosticada como progresso constante dos saberes e dos valores humanos deixou de ser, depois de 1945, uma ideia plausível. Como crer que a história estivesse previamente orientada para o aperfeiçoamento constante da humanidade diante dos milhões de mortos, do holocausto e de Hiroshima?

Foi diante deste sentimento de “destruição irreversível” (GUMBRECHT, 2012, p 37) que as reflexões teóricas de Koselleck colocaram em dúvida a “singularidade de um único tempo histórico” (KOSELLECK, 2015, p. 14), ou seja, de que todos os povos da Terra, de todas as épocas e lugares, seriam conduzidos por uma mesma corrente de sentido temporal. Sua revisão teórica se comporta, por conseguinte, de maneira crítica ao projeto historiográfico moderno tomado mais em

⁸ “Houve momentos, no curso dos 31 anos de conflito mundial, nos quais o fim de parte considerável da raça humana tornou-se um acontecimento possível, sendo cogitado por quem controlava os dispositivos pertinentes” (GUMBRECHT, 2014, p. 36; HOBSBAWM, 1994, p. 30).

geral, e identifica nesta concepção universal e absoluta do tempo resquícios de uma concepção de mundo teológica, secularizados durante os processos de modernização. Estes resquícios teológicos é que estimularam a busca de uma imagem ideal, única e singular da história.

Os traumas do início do século despertaram a tendência de ver o homem em uma situação de desamparo metafísico. Se a história não é, portanto, a realização de um plano divino ou uma unidade transcendental de sentido, ela passou a ser pensada a partir das contingências humanas, quer dizer, a partir dos interesses e das perspectivas culturais segundo as condições concretas do cotidiano que vigoravam no momento em que ocorriam as decisões. A busca pelo sentido da história desceu de um plano metafísico, fixado pelo espírito ou pela natureza, para uma dimensão imanente da realidade humana, para seus interesses e motivações mais imediatas.

Nesse sentido a teoria da história e a historiografia formuladas por Koselleck enfrentam os desafios epistemológicos mais importantes em relação aos quais as ciências humanas se viram envolvidas no século XX. O primeiro deles é a necessidade de pensar os fatos como uma construção social. Uma das marcas características das ciências humanas no século XX é pensar as ideias e os valores como sendo formados ao sabor das circunstâncias sociais em que estão inscritos, isto vale também para as condições econômicas e para o ambiente cultural em que surgem. No período entre guerras a história tanto se aproximou da sociologia como também se torna ela própria uma ciência social.⁹

Outra marca característica da teoria do conhecimento no pós-guerra, e que está presente na história dos conceitos de Reinhart Koselleck, é a preocupação com a construção do sentido histórico pela linguagem. O século XX aprendeu a pensar os usos da linguagem como criadora de “efeitos de verdade” o que torna os fatos uma construção que também é linguística. Esse aspecto da construção dos fatos, quando levado ao extremo, conduziu à consideração de que não haveria fatos, apenas interpretações¹⁰.

Por meio de sua elaboração teórica Koselleck aproxima o uso da linguagem, feito em cada circunstância, ao estado social deste mesmo momento. Aproximando os usos da linguagem à

⁹ Na França o vínculo da história com as ciências sociais despontou em 1929 com a revista dos *Annales*. Na Alemanha um dos pioneiros dessa aproximação foi Otto Bruner, que se tornou posteriormente co-editor do “Dicionário dos Conceitos Históricos Fundamentais” junto com Koselleck e Werner Conze.

¹⁰ Tese de inspiração nietzschiana e defendida por Gadamer na sua hermenêutica filosófica.

história social produziu um método singular em que nem o campo social nem o linguístico se tornariam as causas determinantes dos fenômenos, mas busca elucidar entre o uso fático das palavras e seu contexto social aquilo que foi vivenciado, ou seja, busca explorar o campo das experiências históricas.

Na “co-incidência” ou na “tensão” que pode advir das expectativas articuladas na linguagem frente ao estado de coisas da vida social pode-se apreender o conteúdo da experiência própria a momentos específicos da história.

Investigando como se dá a relação entre realidade social e a reformulação linguística dos horizontes de expectativa se poderia, segundo Koselleck, aferir como as “experiências históricas singulares se condensam em conceitos” (PALTI. In: KOSELLECK, 2001, p. 15). O uso circunstancial de certas palavras-chave como liberdade, Estado, trabalho, democracia, progresso, dentre muitas outras, nos permite entrever como o passado disponível está sendo reelaborado e também como a comunidade linguística em questão se engaja na produção de um tipo singular de futuro. A permanência ou a alteração dos usos dos significados em um determinado período histórico servem de índice de como o tempo está sendo experimentado e reorganizado. E, claro, da experiência do tempo surge uma determinada concepção da história.

Segundo Koselleck, a elaboração teórica da história dos conceitos teve como primeira tarefa combater a concepção de que na história se manifestassem ideias como se fossem substâncias espirituais autônomas que atravessariam os fatos para materializarem-se. O esforço inicial da elaboração da história dos conceitos foi realizar “uma crítica à história das ideias compreendidas como um conjunto de grandezas constantes, capazes de se articular em diferentes formas históricas, sem qualquer alteração essencial” (KOSELLECK, 2015, p. 104).

Em outras palavras, a história moderna, apesar de haver admitido a constante transformação das condições sociais, políticas e culturais nas diferentes épocas da humanidade, manteve a crença na imutabilidade de entidades ideais – como a razão, por exemplo, a liberdade ou a propriedade. A história seria – segundo pressupostos da modernidade - a realização de tais ideias eternas lutando bravamente nas diferentes épocas para se cristalizarem no mundo humano.

Esta crítica nos permite produzir uma alteração substancial no modo de se compreender a história consolidada pela tradição moderna. A partir deste espaço crítico a história deixa de ser pensada como uma imagem ou um sentido previamente estabelecido, que iria se mostrando na progressão natural do tempo. Koselleck – a partir deste espaço - busca identificar a experiência

humana do tempo, que Heidegger havia designado como “temporalidade”, a maneira como futuro e passado atuam como forças ativas em cada presente específico e mediante necessidades vivenciadas nesse presente, motivam a ação, a compreensão e afetos.

A participação de um passado ativo no presente se dá pela tradição. Um futuro atuante se dá por meio de expectativas, esperanças ou prognósticos, sempre em função das necessidades do presente. Desta maneira a visão comum, legada pelo século XIX ao século XX, de que os estudos históricos devessem se orientar para a reconstrução pura do passado, como se fosse a montagem de um quebra-cabeça, fica superada.

A elaboração historiográfica de Koselleck se volta principalmente para a formação do mundo moderno porque nele se deu o corte na compreensão de mundo do Antigo Regime para a definição dos conceitos que ainda orientam as decisões políticas de seu próprio presente. Koselleck sabe que os conflitos e crises de seu próprio tempo, como a Guerra Fria, a Guerra da Coreia ou do Vietnã, desenrolam-se no horizonte conceitual da história como progresso. Seu livro “*Crítica e Crise*” já inicia com a delimitação da presença da mesma estrutura intelectual elaborada pela burguesia do século XVIII:

De um ponto de vista histórico, a atual crise mundial resulta da história europeia (...). Assim como o globo terrestre foi unificado pela primeira vez pela sociedade burguesa, a atual crise também se desenrola no horizonte de um auto-entendimento histórico-filosófico predominantemente utópico (...). Explora-se o espaço planetário a, ainda que seja apenas para fazer com que a humanidade vá pelos ares no processo em que ela mesma se empenhou (KOSELLECK, 2009, p. 9)

Partindo das tensões entre a representação discursiva e a realidade social e política, Koselleck procura identificar continuidades e ruptura nas estruturas existenciais da experiência histórica – “espaço de experiência” e “horizonte de expectativa”. Este procedimento o permite estabelecer um diálogo de natureza política entre o que foi legado pelo passado e o modo como tais estruturas persistem no presente. As crises características de seu presente teriam sido provocadas pela formação de um projeto existencial que antecipava um futuro crítico ao mesmo tempo em que o encobria a partir de uma filosofia do progresso.

A relação entre as diversas experiências temporais não se dá como uma continuação linear. Há, explicita Koselleck, uma sobreposição de camadas de experiência temporal. Um fenômeno social qualquer, como a vida na cidade, a relação familiar, a aprendizagem escolar ou o uso de conceitos-chave de uma comunidade carregam-se de múltiplas camadas de tempo, na qual se

sedimentam as diferentes experiências históricas que vão sendo legadas e ficam sedimentadas no que Koselleck chamou de “estratos do tempo” (KOSELLECK, 2001 p. 35). Desse modo a experiência de qualquer presente, como, por exemplo, a experiência dos nossos alunos hoje em dia, recebe múltiplas influências de diferentes camadas de passado. Alguns desses estratos com os quais algumas tendências acabam entrando em conflito e outros com os quais se torna possível certa sintonia. Assim compreende-se que o esforço de Koselleck não está apenas ligado a narrar acontecimentos do passado, mas à compreensão de que ao fazê-lo, apontasse para camadas da experiência do tempo indicando de que maneira certas experiências permanecem e outras se desvanecem conforme as experiências e as expectativas do presente vão se alterando.

Para finalizar esta secção dedicada a expor o contexto de surgimento e a tarefa de uma investigação sobre a essência do fenômeno histórico busquemos indicar quais são, segundo Koselleck, as estruturas básicas de todo acontecer histórico. Já mencionamos que a principal tarefa da teoria da história e da historiografia de Koselleck é identificar condições mínimas sem as quais não teríamos horizontes históricos quer vivenciáveis, quer narráveis. Embora estas condições estruturais da história possam ser acessadas por meio de testemunhos ou textos escritos, não são elas mesmas algo linguístico, mas uma realidade que está além do que se diz, um “estado de coisas extratextual” (KOSELLECK In: PEREIRA, 2004, p. 18). Koselleck apresenta tais estruturas fundamentais por meio de pares de categorias em que retoma e aprofunda a análise da finitude humana (o *dasein* como veremos na próxima secção), apresentados anteriormente por Heidegger a partir das noções de temporalidade e historicidade.

Se Heidegger alertara para o fato de que há uma finitude inescapável na existência humana, lembrando, por exemplo, o fato de que a morte está sempre à espreita, Koselleck entende que não só “ter que morrer”, mas também a possibilidade de “poder matar” dá contornos básicos às histórias que conhecemos: “desde as hordas coletoras até as potências bem equipadas de armas atômicas a luta pela sobrevivência está sempre baixo a ameaça de morte” (KOSELLECK & GADAMER, 1997, p. 74). Todos os envoltivos fatuais com uma possível guerra ou uma possível paz só se tornam pensáveis dadas essas condições mínimas da existência.

O mundo das relações humanas é também regido pelo par “amigo” e “inimigo”, aponta Koselleck. Assim como o par anterior se trata de categorias formais, abertas às mais variadas possibilidades de atribuição de conteúdo histórico, e que estão presentes no transfundo de toda organização política e social. Na história combatem gregos contra bárbaros, cristãos contra pagãos,

cristãos entre si. Mesmo quando na modernidade a ação política foi planejada supondo como sujeito a humanidade como um todo, aqueles que se posicionaram de modo resistente ou contrários ao projeto hegemônico foram vistos como encarnação do mal, elementos inumanos que era preciso destruir. Koselleck lembra que mesmo a defesa cristã de que se deve amar aos inimigos não nega essa estruturação da vida social, antes a pressupõe como necessária.

“Interior” e “exterior” são outros destes atributos sempre encontradas na e fundamentais à história. Deles decorre, por exemplo, a identificação de qualquer comunidade linguística, pois para produzirem orientação e identidade necessitam indicar espaços de convivência comum. Mesmo na sociedade globalizada, a qual pretende interligar todas as relações, isso só pode ser feito pressupondo uma espacialização interna e outra externa, ressurgindo, assim, novos regionalismos, agrupamentos em zonas e espaços comuns de comércio e circulação. Dessa estruturação inevitável surge uma próxima.

A divisão entre espaço “público” e “secreto” também condiciona todas as histórias possíveis. Sejam em ritos, associações profissionais, partidos políticos, grupos econômicos e órgãos de decisão política, “todo espaço público, uma vez institucionalizado produz novos espaços secretos para poder continuar fazendo política” (KOSELLECK & GADAMER, 1997, p. 79).

Koselleck aproveita a ideia de um estar-lançado de Heidegger para definir que é pelo “nascimento” que se dá a entrada na história. Ela está delimitada, portanto, pela noção de “generatividade” ou simplesmente a relação entre gerações. Nas gerações estão contidas limites e possibilidades a partir das quais estas e novas histórias se tornam possíveis. A sucessão inevitável de novas gerações em uma superposição diacrônica leva sempre a novas exclusões por meio de mudanças e choques, de maneira que um horizonte temporal finito se abre. Isso quer dizer que as histórias que conhecemos, que vivenciamos e as que estão por vir acontecem sempre por meio de deslocamentos e enfrentamentos entre gerações. Nas palavras de Koselleck, “as experiências são específicas de cada geração e, portanto, não são transmissíveis imediatamente” (KOSELLECK, 1997, p. 82). Como exemplo, o autor cita a revolta estudantil da década de 1960, levada a cabo pela primeira geração que não viveu a segunda guerra mundial, e que teve de se confrontar com a geração anterior a quem responsabilizavam pelo nacional-socialismo. Para as histórias factuais existem duas possibilidades: “ou se consegue estender uma ponte entre a fratura sempre previamente dada entre as gerações ou não o é” (KOSELLECK, 1997, p. 82).

Chegamos, finalmente, a um último par de categorias formais que nos indicam as condições que estruturam toda e qualquer história. Trata-se de categorias mais propriamente ligadas à experiência temporal, que são o “espaço de experiência”, isto é, o modo como cada geração dispõe de certas influências e orientações prévias consciente ou inconscientemente, e o “horizonte de expectativas” - que formam sua inclinação para o porvir, suas esperanças e motivações. Estas categorias estão intimamente entrelaçadas, elas serão o mote de uma demonstração mais acurada de como as histórias acontecem numa próxima cessão, logo após ficar demonstrado como a condição histórica deriva da experiência do tempo. Por hora, gostaríamos de encerrar indicando que todas estas categorias que acompanhamos Koselleck demonstrar a partir da sua teoria da história são “dados antropológicos prévios” (KOSELLECK, 2015, p.307-8), ou seja, fazem parte do modo como pressupomos e experimentamos em seu caráter mais básico a vida humana, uma condição inerente a vida humana, independente do meio cultural específico em que se vive. Indicar e elucidar tais condições de possibilidade de formação da história nos oferece uma dupla vantagem.

1º) Investigar tais categorias nos permitirá indicar também sob quais prerrogativas se formulou a história na modernidade. Segundo a tese que temos acompanhado a concepção histórica do nosso estar lançado deriva da maneira de experimentar o tempo, no caso da modernidade a compreensão histórica que se estabeleceu tinha em vista os problemas sociais e políticos próprios à formação da sociedade industrial. Compreender as circunstâncias de formação deste modelo historiográfico que ainda vigora no ensino escolar atualmente e verificar no contexto de sua formação as necessidades humanas a que elas procuravam atender nos permitirá identificar em que medida ela já não corresponde mais à experiência atual do tempo. É sobre essa descontinuidade entre a experiência do tempo surgida no século XIX (e sua respectiva consciência histórica) e as mais recentes formas de encarar o tempo que tem se popularizado nas atuais condições de vida podemos entender porque a historiografia mais tradicional tem perdido sentido cada dia mais. Mediante este entendimento podemos nos perguntar como reaver a adequação do ensino de história frente às necessidades educacionais das novas gerações, haja vista que ser histórico trata-se de uma condição inescapável da vida humana.

2º) Nos fornece categorias que poderão ser aplicadas em nosso próprio presente no ensino de história por tratarem-se de grandezas formais, ou seja, parte daquilo que consideramos estrutural

em qualquer experiência. A partir destas categorias podemos pensar o modo como em nosso presente nossos alunos e as novas gerações em geral se articulam historicamente em sua existência. Sobretudo a partir de seus “espaços de experiências” e seus “horizontes de expectativas” podemos apreender o modo como se dá a sua vivência do tempo. Deste modo pretendemos indicar que os nossos alunos também organizam suas experiências a partir de uma concepção histórica, mas que não costuma ser nem avaliada e nem contemplada no ensino, comprometido quase sempre com a fórmula moderna, ou seja, a partir de longas narrativas cronológicas e teleologicamente orientadas. Esta organização do tempo, e ainda mais, a crença de que ele seja a única forma possível de organizá-lo, obstaculiza a relação dos nossos alunos com os conteúdos ensinados, uma vez que seus próprios modos de se relacionar com o tempo (mais próprio à temporalidade contemporânea) são ignorados.

1.2 – temporalidade e historicidade como origens do fenômeno histórico

A construção do aparato teórico e metodológico de Koselleck foi muito influenciado pela filosofia de Martin Heidegger. A relação estabelecida pelo historiador alemão entre os diferentes conceitos da história e as experiências sociais do tempo exploram o nexo descoberto por Heidegger entre historicidade e temporalidade. “Podemos mesmo dizer que a história conceitual de Koselleck é, antes de tudo, uma concepção historiográfica que toma como fundamento a historicidade humana” (PEREIRA, 2004, p. 43)

Os conceitos de temporalidade e de historicidade que foram trabalhados cuidadosamente por Heidegger tiveram ampla disseminação no meio das ciências humanas e sociais no século XX. Não surpreende, portanto, que seu uso tenha chegado até a legislação educacional brasileira. A recente Base Nacional Curricular Comum (2017), os Planos Curriculares Nacionais (1996) e as Orientações Curriculares municipais de São Paulo (1999), todas elas mencionam a temporalidade e a historicidade como conceitos orientadores da disciplina histórica. Para ficar apenas com um

exemplo¹¹, a recente BNCC refere-se à necessidade de que os alunos aprendam a “identificar, comparar e conhecer (...) sociedades e temporalidades históricas” (BRASIL, 2017, p.354). Assim como “compreender a historicidade no tempo e no espaço” (BRASIL, 2017, p 400).

Na “era das catástrofes”, diante de uma crise de representação e de significação, Heidegger procurou um novo ponto de partida para o pensar. Influenciado pela fenomenologia de Husserl se propôs a fazer um “retorno às coisas mesmas”, quer dizer, buscou refazer o acesso a partir do qual os entes do mundo pudessem se fazer compreensíveis por si mesmos. Este pressuposto da ontologia de Heidegger nos sugere que não apenas um “sujeito” se movimenta em relação às coisas e pode conhece-lo, mas também o mundo se abre e se movimenta em direção à possibilidade do conhecimento. Para esse objetivo elaborou uma “análise da existência” em que busca delimitar as estruturas fundamentais da existência humana. Prefere não chamar “homem” ao “objeto” desta investigação, uma vez que se trata de um termo carregado de pressupostos e valores implícitos. Chamá-lo-á simplesmente de *dasein*, o existente, o ser-aí.

Heidegger busca superar a acepção que se tornou comum na modernidade de que o saber se dá pela ação de um sujeito, distante e separado de um objeto, da qual buscaria se apropriar. Essa tendência de isolar o mundo da vida em polos antagônicos se generalizou no pensamento Ocidental, a partir da separação de sujeito e objeto, matéria e espírito, natureza e cultura ou superfície e profundidade. Tal polarização seria “desvitalizadora” e “um grande impedimento para ver inteiramente”, uma vez que exclui “a própria base existencial na qual toda perspectiva se forma” (SAFRANSKY, 2000, p.106). A investigação fenomenológica de Heidegger procura identificar e tematizar o conteúdo pré-teórico da vida humana, que ele chama de “postura primordial do vivenciar” (SAFRANSKY, 2000, p.106).

A metodologia fenomenológica permitiria remeter-se diretamente ao mundo da vida e superar o estado de crise intelectual sentido à época, no qual as ciências pareciam perdidas em meio às representações sem referente real ou impondo (posicionando) uma realidade, sem conseguir retirar a orientação das coisas elas mesmas.

A tarefa fenomenológica de voltar-se às coisas elas mesmas seria possível em se compreendendo que o fenômeno do conhecimento não se dá a partir de um sujeito encapsulado

¹¹ Para mencionar outro exemplo citemos os PCN's, que nos seus objetivos gerais diz: “a escolha dos conteúdos, a preocupação central desta proposta é propiciar aos alunos a dimensão de si mesmos e outros indivíduos e grupos em temporalidades históricas”. (BRASIL. PCN. 1997 p. 39)

que se suspende em relação ao seu âmbito e a partir de uma subjetividade privilegiada tem acesso aos objetos em geral. O fenômeno do conhecimento se dá por um demorar-se junto às coisas. Este método que Heidegger aprimorou a partir das pesquisas de Husserl exige que se parta de um exame das tendências mais corriqueiras, de uma análise dos meios de compreender que predominam na vida social de modo irrefletido, pois o senso comum, apesar de perdido em crenças e tradições que o obstaculiza, não deixa de ter algum contato íntimo com as coisas as quais diz e de já saber algo sobre elas. Neste sentido, uma investigação sobre as estruturas fundamentais da existência deve iniciar pelas posturas mais corriqueiras e irrefletidas. Ouçamos o próprio filósofo definir seu método:

“As modalidades de acesso e interpretação [do *dasein*] devem ser colhidas de modo que esse ente possa mostrar-se em si mesmo e por si mesmo. Elas têm de mostrar o *dasein* em sua cotidianidade mediana, tal como ela é antes de tudo e na maioria das vezes” (HEIDEGGER, 1993, p. 44).

Heidegger se propõe, na sua “analítica existencial”, a delimitar as estruturas fundamentais da vida humana, que ele define como ser-no-mundo. A existência humana, o *dasein*, se trata de um ente que é formado por momentos estruturais distintos e articulados, tais como se nota na composição ser-no-mundo. Há tanto um momento “ser-si-mesmo” nos constituindo, como também um momento estrutural “mundo” compondo o que somos. A experiência humana é o que ela é porque se dá junto a ela algo como mundo. Para que ela seja o que é, é preciso que um mundo se lhe abra com as coisas de que necessita para ser o que é. Há, além disso, o momento “ser-em”: o habituar-se, demorar-se e acostumar-se às diferentes ocupações e modos de ser.

Esse ponto de partida nos leva a perceber que de início e na maioria das vezes nossa compreensão e visualização prévia do mundo é dada pelo mundo das ocupações, pelo uso dos instrumentos mais à mão e pelas opiniões e crenças mais correntes com as quais nos familiarizamos desde que fomos lançados no mundo. Essa percepção nos esclarece que os dispositivos técnicos e as regras sociais são determinantes na visão de mundo que um grupo faz sobre o que é o tempo e a história.

Mencionamos na seção anterior algumas das estruturas que Koselleck propôs como fundamentais à emersão de toda e qualquer história. Neste momento, nossa tarefa será aprofundar o modo pelo qual a experiência humana mostra-se essencialmente histórica. Pretendemos tornar ainda mais evidente o fato de que a história é uma condição inescapável da existência, própria à

vida humana, embora de início se encontre alienada na “impropriedade”, isto é seja pensada e sentida por meio das pressões sociais, sem uma reflexão crítica e sem percepção de si mesmo. Isso será feito mostrando como o projetar-se historicamente da existência humana (possibilitado pela historicidade que a existência humana é) deriva de uma condição temporal do ser-aí.

A “analítica existencial” que Heidegger desenvolve subsidiariamente à sua ontologia implica no que podemos chamar de uma antropologia filosófica, cuja tarefa é exatamente apontar quais são as condições fundamentais que determinam a existência humana. A história é uma destas condições estruturais da existência. Veremos ao longo desta seção que é um equívoco considerar a história como um fenômeno externo, que determina desde fora o *dasein*, como se as pessoas só fossem históricas porque participam de uma história nacional ou mundial. Ao contrário, a história emerge das condições da existência de cada situação concreta e conforme se organiza o projeto do *dasein* é que surgem as concepções da história. “O *dasein*, de fato, sempre possui sua 'história’”, dirá Heidegger em *Ser e Tempo* (1927), “e pode possuí-la porque o ser deste ente está constituído de historicidade” (HEIDEGGER, 2001, p. 188). E o que nos interessa ainda mais de perto, nossos alunos não se tornam seres a-históricos se desprezam o conhecimento do passado. O que se passa é que nossa maneira de pensar a história está endurecida demais pela visão linear do historicismo oriundo do século XIX para compreender que a história é algo que emerge da construção de um destino coletivo, que se cristaliza em cada situação concreta no ato das decisões, seja qual for a visão sobre o funcionamento do tempo.

Caso o ensino de história persista na perspectiva de prescrever seus conteúdos estáticos como sendo os temas e abordagens exclusivos da história, não poderá nem ajudar às novas gerações a se situar no mundo que é o seu, e nem se fazer entender quando apresenta as contribuições que o ensino historicista desenvolveu eficientemente no âmbito da pesquisa científica da história. De fato, nas atuais condições culturais, de um tempo “presentista”, no dizer de Hartog, há uma sensação de congelamento da experiência temporal, a qual dificulta às novas gerações entenderem a construção morosa e mutável das condições sociais e políticas, mas dificilmente se poderia descongelar essa relação com o passado e com o futuro sem um diálogo com sua própria forma de entender o tempo.

É uma descoberta importante da filosofia de Heidegger não pressupor um modelo ideal de homem ou de pessoa humana, voltando-se para o acontecer factual a partir do qual o *dasein* se mostra em seu “aí” concreto e em seu projeto existencial específico. Por encarar diretamente o

dilema de seu presente, na qual as verdades metafísicas decaíram e passaram a ser procuradas nos jogos de interesse e nas definições socialmente produzidas, sua filosofia se tornou fonte de inspiração para uma miríade de produções científicas nas humanidades do pós-guerra, as quais tiveram de encarar a crise própria à ciência e à civilização moderna.

Seu procedimento fenomenológico é importante para o trabalho que nos dispomos em sala e aula. Nos ajuda a não tomar como ponto de partida um ideal de aluno, de criança ou de escola, mas a partir das condições concretas em que nos encontramos. Nos oferece um conjunto de categorias aptas a lidar com a perplexidade ao encararmos o outro em sua diferença (essencial). Nos permite compreender e interpretar o projeto existencial de educandos e educadores a partir daquilo que é o seu mundo, o qual lhes foi legado em sua formação e no qual aprendeu a pensar, a sentir e agir.

Muitas revisões pedagógicas, novas propostas de ensino, propostas de inovação curricular pecam simplesmente por desconhecer o aluno concreto, que em sua imensa pluralidade ocupa hoje as vagas escolares. É preciso reinventar o ensino a partir do “aí” de fato em que nos encontramos na escola, das suas condições sociais, cognitivas, sensibilidades, perspectivas de vida, etc. As pedagogias ativas normalmente apontam para essa via, sugerindo a pesquisa do território local, a investigação das perguntas manifestadas pelos próprios alunos¹².

Nesse caso, poderemos elaborar didáticas no ensino de história que lidem com os fenômenos originários da história ao invés de lidar apenas com fenômenos derivados, como o conhecimento de narrativas científicas constituídas a partir de certa linearidade, o exame de documentação a partir destas narrativas sedimentadas, a construção de modelos adequados a tais narrativas etc. Com essa elaboração o ensino de história poderá dialogar melhor com a temporalidade em que vivem as novas gerações ajudando-as a perceber melhor sua historicidade, seus problemas e possibilidades mais próprios (que nas atuais condições são obscurecidos por uma historicidade congelada) e desenvolver melhor as suas habilidades cognitivas, sensoriais e estéticas.

¹² Fica ainda por investigar a proximidade histórica existente entre a formação de tais pedagogias, como o construtivismo vigotskiano e a filosofia fenomenológica, ambas as correntes de pensamento emergindo do clima do pós-primeira e segunda guerra mundial. No caso do pedagogo brasileiro Paulo Freire há no seu primeiro escrito, **Educação e Realidade Brasileira**, uma influência direta da leitura de fenomenólogos europeus da década de 1940.

Ao demonstrar quais é a origem dos fenômenos históricos e como explicitá-los e elaborá-los em sala de aula pretendemos permitir que os alunos possam se reconhecer efetivamente como “sujeitos históricos”, como diz repetidamente a literatura pedagógica sem se dar conta que isso não pode ser logrado com tamanha prescrição de conteúdos, mas apenas se a própria historicidade dos educandos, em seu cotidiano concreto e em suas possibilidades finitas, possa ser evidente para eles mesmos. Isso não diz respeito apenas a reafirmar saberes que os alunos já dominam, pelo contrário, diz respeito a questionar o que está à mão para desvendar neles suas dimensões e condicionamentos temporais que passam totalmente despercebidos à cultura imediatista da atualidade. Caso a dimensão histórica dos nossos alunos, e a nossa própria, possa se tornar explícita por meio de recursos didáticos utilizados em aula, a própria ideia de uma história mundial e nacional pode fazer-se mais factível e significativa por entrar em diálogo com o modo da apreensão do tempo na qual os alunos se apresentam de início e na maioria das vezes. Caso contrário, a historiografia que tem sustentado o ensino básico pode tornar-se apenas um fardo.

A partir da analítica existencial de *Ser e Tempo*, Heidegger define formalmente o existir como um “poder-ser que compreende” (HEIDEGGER, 2001, p.9)

É constitutivo do ser humano que ele seja, antes de tudo, suas próprias possibilidades, que como tal são limitadas, dado a finitude da condição humana, em última análise oferecida pela morte. Como um “poder-ser” que é lançado no mundo Heidegger avalia que suas “estruturas essenciais estão centradas na abertura” (HEIDEGGER, 2001, p.9).

A experiência do tempo se processa exatamente nesta abertura para possibilidades próprias de cada ente, ou seja, a temporalidade se manifesta no fato de que existir é um estar lançado para as possibilidades mais próprias de cada indivíduo ou grupo, limitadas em cada circunstância segundo as crenças e as tradições. A experiência do tempo, que é singular de cada período histórico, tanto abre determinadas possibilidades quanto fecha outras.

O conceito de temporalidade elaborado por Heidegger refere-se à condição de possibilidade dessa abertura, na qual o ser-aí se projeta em direção às (se abre às) suas possibilidades, limitadas pelo legado que carrega. Para compreender como o *dasein* se projeta historicamente é preciso esclarecer melhor o fenômeno da temporalidade. Em 1924 Heidegger ministrou uma conferência dedicada ao exame do conteúdo fenomenológico do tempo. Ele saiu em busca do que há de mais autêntico e originário na experiência do tempo, o que se pode encontrar analisando os modos mais corriqueiros de lidar com o tempo, como por exemplo, olhar as horas em um relógio.

“Se chegamos a aclarar o que é um relógio, com ele adquire vida a forma de compreensão própria da física e uma forma em que o tempo tem oportunidade de se mostrar” (HEIDEGGER [1924], p.6)

Em um relógio o tempo é definido como uma sequência cíclica de marcações arbitrárias que permitem a sua medição. Em um relógio cada momento é igual a outro qualquer. Ele permite medir um antes e um depois de acordo com um sistema de notações espaço-temporais. Com um relógio lidamos com o tempo de uma maneira uniforme e homogênea.

A concepção do tempo que predominou na história do Ocidente, e foi reforçada a partir de certo historicismo oitocentista, também está ligada a uma experiência vulgar do tempo, na qual o tempo é definido como pontos que se sucedem em antes e depois. A experiência do tempo como medição, tal como nos proporciona um relógio, regula esta interpretação vulgar do tempo. Ela instrumentaliza o tempo, obscurecendo a “historicidade” e também os “estratos do tempo”.

Devido ao predomínio de uma interpretação vulgar do tempo é que no contexto cultural da Europa do século XIX predominou uma interpretação da história definida preferencialmente pelo estudo do passado que passou. Com isso se demonstra uma certa incompreensão do modo próprio como se dá o acontecer humano, que é a fonte tanto da história vivida quanto das narrativas históricas. Sobre o equívoco de se considerar a história como aquilo que é passado, adverte o filósofo:

“o ente não fica 'mais histórico' mediante uma recondução regressiva a um passado sempre mais distante, no sentido de que o mais antigo fosse o que é mais propriamente histórico” (HEIDEGGER, 2001, p. 187).

A medição do tempo, seja com relógio de pulso, relógio de sol, ou pela observação dos ciclos do dia ou do ano derivam, porém, de um fenômeno mais originário do tempo. Este fenômeno originário pode ser obtido por meio de uma investigação fenomenológica.

Naquela conferência, Heidegger se pergunta: o que é o tempo deste agora em que olho no relógio? Por exemplo, agora, no preciso instante em que faço? Está o agora à minha disposição? Sou eu o agora? Qualquer outra pessoa é o agora?” (HEIDEGGER, 1924, p. 3). Estas questões nos levam à conclusão de que somos nós mesmos o tempo (tornamos a temporalização do tempo possível), em nossas ocupações e interesses pessoais imediatos, com ou sem relógio disponível.

Surpreendentemente a pergunta sobre o tempo acabou por conduzir de um instrumento cotidiano para o próprio ser que pergunta. Não se refere a uma individualidade isolada, mas ao ser-no-mundo. De modo que o tempo não é nada em si mesmo, mas um modo do acontecer humano junto as coisas. A experiência humana do mundo é temporal. O tempo é um modo de ser do *dasein* em suas experiências no e a partir do mundo que é o seu.

Verificamos que a humanidade desde sempre se serviu de meios para calcular o tempo porque originariamente ela é tempo, sendo assim a existência leva tempo e conta com o tempo para se realizar. De maneira geral a ideia do tempo está ligada às possibilidades de transformações, e, derivada desta, a possibilidade de permanência e duração. Se me pergunto, por exemplo, a quanto tempo esta mesa está aqui? já pressuponho que ela um dia não esteve, de que poderia ter sido retirada antes ou que poderia nunca ter estado aqui.

“Encontramos o tempo nos entes mutáveis”, diz Heidegger em 1924, “a mudança se produz no tempo” (HEIDEGGER, 2001, p. 2). Deste modo tempo não é nada em si mesmo, mas um modo do acontecer humano junto às coisas. Não existe uma “coisa” que seja o tempo, o que existe são as experiências temporais. Ser-no-mundo é um fenômeno que só pode acontecer de um modo temporal, articulando e rearticulando mundos possíveis a partir da sua abertura para passados e futuros específicos. Daí deriva a afirmação do filósofo de que “a temporalidade constitui o sentido ontológico do *dasein*” (HEIDEGGER, 1993, p. 13), isto é, o sentido do seu ser.

A experiência temporal se constitui, a cada vez, pela ação das três instâncias do tempo. Normalmente chamamos de passado, presente e futuro estas instâncias. Essa terminologia, contudo, está sobrecarregada de uma visão que as coisificam. O passado é pensado como o que está atrás, e, portanto, “não é mais”; o futuro como o que está na frente, logo, “não é ainda”. Na acepção vulgar do tempo o presente é apenas um ponto fugaz que deixa de ser de momento em momento. Esta visão corriqueira das instâncias do tempo compreende mal a inteireza do fenômeno do tempo, pois não há presente que não seja formado e mobilizado constantemente pelo que o passado e o futuro são a cada vez.

O futuro está presente a todo momento como “porvir”, aquilo que o *dasein* pode ser. Podemos caracterizar antropologicamente a experiência presente do futuro de diversas formas, tais como a esperança, o temor, o desafio, o desejo, etc. O “porvir” é o conjunto daquilo que está no “horizonte de expectativas” e mobiliza no presente as ações, os sentimentos e o pensamento.

Assim também, o passado não é algo exterior ao que somos aqui e agora. No horizonte dos acontecimentos o passado atua como força que vigora de acordo com aquilo que foi. O que aconteceu esteve presente por uma força que o atravessa e, por ter sido presente, dissemina o seu vigor ainda hoje. Passados presentes podem ter mais ou menos força, e isso se verifica na capacidade de influir e perdurar¹³. Disto advém que no presente existem graus variados de forças atuando como camadas ou estratos do tempo.

Cada uma das instâncias do tempo possui seu próprio horizonte “para onde” direcionam o seu sentido (HEIDEGGER, 2001, p. 166). O futuro tem por horizonte um “estar em função de si”, isto é, cuidar de si, buscar satisfação. O passado no “estar entregue a si mesmo”, por tender à repetição daquilo que foi; e o presente, na qual futuro e passado se atualizam de modo singular, se direciona a partir de um “para que” das necessidades e carências que se sente em cada contexto.

Evidentemente surgem diferenças entre o horizonte aberto pelo passado, as necessidades do presente e os objetivos de futuro. Surge daí a necessidade do *dasein* definir-se frente a tenção que advém da ação simultânea das três instâncias do tempo, de onde deriva o fenômeno da história. A historicidade (que é a condição de possibilidade para que aconteçam as diversas histórias reais, como também sua narrativa e sua possível ciência) deriva da temporalidade. A temporalidade, por sua vez, é a condição temporal humana, que pode se temporalizar desta ou daquela maneira conforme a organização social. Neste caso o conceito utilizado por Heidegger é a temporalização. A temporalização é que diz respeito às formas específicas de um grupo ou cultura sobre as possibilidades e os dilemas do tempo. Dito de uma maneira mais precisa uma concepção de história de um grupo deriva de uma temporalização específica e singular da temporalidade, conforme a situação concreta que se apresenta no ambiente socio-cultural em que se vive¹⁴.

É, pois, no âmbito da temporalidade que devemos buscar um acontecer que determine a existência como histórica. No fundo, a interpretação da historicidade do *dasein* se comprova, portanto, apenas como uma elaboração mais concreta da temporalidade (HEIDEGGER, 2001, p. 188)

¹³ Dizia Heidegger em 1924: “ser passado não é nenhum incidente, nenhum acontecimento em minha existência. Este ter sido não é nenhum 'que', mas um 'como'; é o 'como' próprio de minha existência” (HEIDEGGER, [1924] p. 5)

¹⁴ “A temporalidade se temporaliza em diferentes possibilidades e em diversos modos. As possibilidades fundamentais da existência, propriedade e impropriedade, fundam-se, ontologicamente em possíveis temporalizações da temporalidade” (HEIDEGGER, 2001, p.95-96)

Em cada circunstância concreta, com seus costumes, desafios e sua visão de mundo e do homem, a comunidade em questão vivência uma ordem singular do tempo, ou seja, a relação entre as forças do passado, presente e futuro precisam receber um novo equilíbrio, ainda que provisório.

Uma época cuja ocupação é quase toda ligada ao plantio e colheita, seguindo os ciclos da natureza, por exemplo, é diferente da experiência do tempo de uma era tecnológica industrial. Hoje em dia, onde as ofertas de satisfação abundam em um clique, ao mesmo tempo em que surge certo receio em relação ao futuro, não há porque privilegiar a espera do futuro. Com isso vivencia-se, no contemporâneo, uma espécie de hipertrofia do presente a partir da qual a experiência do tempo começa a sugerir uma nova concepção da história. Cada uma dessas circunstâncias implica numa temporalização distinta da temporalidade, ou seja, a historicidade se organiza de maneira diferente dado que o *dasein* tende a se projetar para objetivos distintos e com outra compreensão de si, do mundo e da própria história.

Com isso se pode finalmente tornar explícito que a história se define no modo como o *dasein* se relaciona com o seu legado e no modo como se projeta para um futuro específico. Não é, ao contrário, o ser humano que é conduzido por uma vontade geral da história. Não é a história que define o projeto existencial das pessoas. É claro que ao ser lançado no mundo tendemos a repetir o que se faz e o que se diz de maneira imprópria e impensada a partir do comportamento dos outros, mas o espaço de decisão e de definição da história permanece inteiramente de cada ser-aí em particular. A indiferença em relação ao próprio destino é apenas uma das possibilidades do *dasein*, mas “o *dasein* sempre possui a sua 'história', e pode possui-la porque o ser deste ente se constitui de historicidade” (HEIDEGGER, 2001, p. 188). Neste caso, a historicidade da vida humana significa o próprio espaço de mobilidade em que se recebe da tradição possibilidades de destino e a partir das quais se pode abrir outras; essa mobilidade, que é um modo de ser da vida humana, é ela mesma a origem da re-organização da história.

A interpretação fenomenológica da história aqui apresentada a partir de Heidegger nos permite contornar a definição metafísica do tempo que grassa na tradição Ocidental, na qual a história é normalmente pensada como uma força exterior, como um sentido previamente elaborado em relação ao qual estaríamos todos subordinados, como normalmente acontece quando se fala em definir “leis históricas” que pairam acima dos acontecimentos ou ao se referir ao “sentido da história” como um destino pré- estabelecido por Deus ou pela natureza.

A historicidade nos lança à necessidade de decidir em cada situação pelas possibilidades que se abrem. Ao decidir-se pelo que se abre na situação o *dasein* se lança em direção a um projeto existencial específico, abrindo possibilidades e desenvolvendo e explorando estruturas existenciais específicas e singulares, e com isso redefinindo sua própria história. Por meio das decisões, a história nos abre um destino. “É a historicidade em sentido próprio”, conclui Heidegger, “que torna possível o destino”

Nas decisões os homens em geral tanto retomam o legado de sua comunidade, grupo ou família, como se antecipam para um determinado modo do futuro.

A de-cisão em que o *dasein* volta para si mesmo abre cada uma das possibilidades fatuais de existir propriamente *a partir da herança* que ela, enquanto lançada, *assume*. A volta de-cidida para o estar-lançado abriga em si uma *transmissão de* possibilidades legadas, embora não necessariamente como legadas. (HEIDEGGER, 2001, p. 189)

Isto nos leva a dois aspectos que condicionam a experiência da historicidade. O primeiro deles é estar condicionado pelo que Heidegger chama de “estar perdido no impessoal”, onde não há responsabilidade própria, o *dasein* faz o que se faz, fala o que se fala, pensa o que se pensa, em que ninguém é exatamente responsável pelo que acontece. As decisões neste caso estão de início e na maioria das vezes presas à atualidade do que circula de modo dominante no presente, isto é, orientado pelos preconceitos e orientações que circulam no espaço público de sua convivência. Desse modo de estar lançado no tempo é que configura a “historicidade imprópria” (HEIDEGGER, 2001, p. 189), na qual nos encontramos de início e na maioria das vezes.

Lançado, o *dasein* está, sem dúvida, entregue a responsabilidade de si mesmo e de seu poder ser. Lançado ele está referido a um 'mundo' e existe de fato com os outros. De início e na maior parte das vezes, o si mesmo está perdido no impessoal. Ele se compreende a partir das possibilidades de existência que 'circulam' na interpretação pública do *dasein*, sempre hodierna e 'mediana'. A compreensão existenciária própria escapa tão pouco da interpretação legada que no decisivo ela retira a possibilidade escolhida dessa interpretação (HEIDEGGER, 2001, p. 189)

O segundo aspecto é que o destino humano se processa como um “envio comum”, pois a construção da vida humana só pode se dar em sociedade, ou seja, coletivamente. Para essa construção os dilemas de uma geração são essenciais.

Se o ser-aí, marcado por um destino, só existe essencialmente como ser-no-mundo no ser-com os outros, o seu acontecer é um acontecer em conjunto, determinando-se como *envio comum*. (...) Na convivência em um mesmo mundo e na decisão por determinadas possibilidades, os destinos já estão previamente orientados. É somente na participação e na luta que se libera o poder do envio comum. O envio comum dos destinos do ser-aí em e com a sua 'geração' constitui o acontecer pleno e próprio do ser-aí. (HEIDEGGER, 2001, p. 190)

Tendo esclarecido até aqui de onde provem as concepções de história possíveis a uma comunidade (elas se formam a partir das pressões sociais em que vivem estas pessoas e os conflitos em relação ao que os passado lhes legou e o que esboçam para seu futuro), então com isso nosso labor no ensino de história fica liberado para levar em conta e trabalhar pedagogicamente com nossos alunos buscando por em descoberto estas condições existenciais humanas da temporalidade e a historicidade. Essa necessidade se coloca uma vez que, normalmente, desde o surgimento da modernidade, a história passou a ser pensada predominantemente como um destino previamente orientado pela própria natureza humana ou alguma providencia espiritual, em todo caso, algo externo aos conflitos existenciais de cada circunstância e contexto.

Na prática pedagógica isto significa reconhecer como o futuro tem sido pensado e vivido nas ações do presente, a pertinência, os perigos e as possibilidades de determinadas decisões. Também, de que forma os diferentes passados nos chegam e moldam as ações cotidianas. Quais possibilidades eles guardam obscurecidas para novas formas de experimentar o nosso presente e futuro.

Somente se os nossos alunos chegarem a sentir e a perceber por si mesmos os perigos do futuro e as possibilidades ocultas no passado (ou também ao contrário, os perigos do passado legados para nós do presente e as possibilidades potenciais de futuro que ficam esquecidas pela pressão que nos recai) é que os temas da história social lhes dirão respeito mais propriamente. Ao que nos consta, sem um mínimo de sensibilidade para o devir histórico enquanto uma mobilidade existencial, o conteúdo prescrito nas Bases Curriculares correm o risco de tornarem-se algo distante, indiferente e inautêntico.

A metodologia aqui esboçada parece nos indicar um ponto de partida relevante para iluminar pra nós mesmos e para os nossos alunos como temos elaborado as possibilidades de nossa historicidade. Este ponto de partida bastante pertinente para incitar nos alunos uma percepção de sua condição existencial frente ao mundo que é o nosso é partir de questionamentos a respeito dos objetos mais à mão e os artefatos culturais do cotidiano. Partir do presente mais imediato é relevante

hoje em dia talvez porque sua condição temporal é, nas atuais pressões tecnológicas e sociais uma prisão no imediatismo. Assim, boa parte da sua energia está canalizada para estes artefatos do momento. Ao nos propor interrogá-los se aproveita do interesse que dispensam para aquilo que os motiva em seu mundo cotidiano. Nosso objetivo não é reforçar esse isolamento no presente, mas mostrar que todos estes artefatos guardam obscurecidos projetos existenciais, isto é, passados que os moldam e também provocam futuros potenciais. Isso nem de longe significa exaltar tais objetos. Ao propor perguntas simples como, por exemplo: “como isso foi feito?”, “como chegou até aqui?”, “como o seu uso modifica as nossas condições de vida?” ou “como impactam nossa visão de mundo?”. A partir dessas questões se revela algo que está presente na constituição destes entes, mas que tende a ficar obstruído: o seu devir e sua constituição histórica, além do que passamos a ver o próprio homem como espaço de articulação de mundos possíveis. Ao interrogar como se constituem os objetos do cotidiano se revela a historicidade do ser-no-mundo (ou seja, as condições em que um certo destino é elaborado) em cada circunstância e em cada época.

Por exemplo, para construir historiograficamente o tema da globalização pretendíamos tornar esse tema evidente no cotidiano. Bastou perguntar pelo idioma predominante inscrito em bonés e camisetas alí presentes, nas marcas de celulares, TV's, etc. que o tema começava a emergir. Em seguida encaminhamos uma pesquisa sobre a origem nacional destas marcas e o lugar de sua produção para que a investigação trouxesse para primeiro plano e como guia da pesquisa nossa condição internacionalizada. A isso se seguiu a questão de como esta divisão internacional do trabalho foi constituída. Era uma pergunta, para que nossa condição histórica fosse sentida, e, a partir daí os temas da história da política econômica fossem conduzidas a partir da explicitação de uma condição histórica específica que é a modernização econômica. No ato de interrogar como estes objetos do cotidiano vieram a ser tal como são e a partir de quais condições históricas (de que projetos de futuro, de que experiências de passado) eles provem não estamos oferecendo ainda nenhuma explicação histórica, pois não estamos fornecendo nenhum dado histórico, mas colocando uma reflexão para que as condições temporais de nosso mundo possam se mostrar e se explicitar para os nossos alunos.

Este pequeno exemplo mostra que evidenciar a historicidade de nossos mundos cotidianos é uma tarefa relativamente simples. Nos mostra também como é íntima a relação entre o evidenciar da historicidade e o despertar do interesse pela produção historiográfica e das humanidades em

geral. A intimidade desta relação está no fato de que a historicidade não é nenhum dado exterior a nós mesmos e os fatos cotidianos, ela é constitutiva de nosso ser-aí junto ao mundo.

Questionar nossos mundos cotidianos como ponto de partida para fazer emergir deles suas diversas histórias possíveis nos ajuda a elaborar também as primeiras habilidades da pesquisa científica, promovendo o que a pedagogia contemporaneamente tem requerido da educação em termos de autonomia do pensamento e protagonismo.

Em termos do saber histórico podemos afirmar, com Heidegger, de que estes recursos didáticos nos permitem iniciar um processo de transformação de historicidades impróprias em historicidades próprias.

1.3 - De onde surgem as concepções de história

Identificar os processos e as dinâmicas existenciais através dos quais as histórias acontecem, e a partir da qual podem ser narradas, é essencial para poder adequar o ensino de história à vida contemporânea. Nesta seção buscaremos explicitar exatamente quais são estes elementos que, em constante interação, produzem tanto as experiências singulares do tempo em cada meio social, como também criam as condições básicas para o aparecimento das concepções de história possíveis nestes contextos. Partindo destes aspectos fundamentais da condição histórica, que estão presentes igualmente nos mundos cotidianos dos nossos próprios alunos, por serem uma condição inescapável da vida humana, passamos a preparar aulas que buscassem explorar e que os alunos pudessem se apropriar desse fundamento da história. Isso não apenas tornava mais significativos os “conteúdos” históricos, como também ajuda aos alunos a desenvolverem sua condição histórica, uma vez que a partir dessa compreensão pode-se desenvolver melhor as habilidades de lidar coerentemente e de modo mais transparente com o tempo. Tais didáticas propiciaram situações em que pudemos produzir algo como vivências históricas significativas, pois tratava-se de, para além de trabalhar com o saber empírico historiográfico, também criar a oportunidade de fazer com que as diferentes dimensões do tempo histórico se tornassem mais evidentes e pudessem na medida do possível mostrarem-se por si mesmas. De modo que aos nossos alunos quando confrontados com certas questões norteadoras e frente à certos artefatos culturais pertencentes ao seu e à outros mundos históricos pudessem perceberem por si mesmos sua própria

condição histórica. Esta possibilidade constitui já um primeiro dispositivo didático para que sua condição histórica, sendo reconhecida, possa ser trabalhada por eles mesmos no sentido de se apropriar mais das próprias possibilidades e limites dessa condição histórica.

Rever o conceito de história em face do mundo contemporâneo nos torna coerente com a própria disciplina que ministramos, pois não se pode explorar potencial da ciência histórica e de sua transposição didática, se não houver clareza e autonomia frente ao que são os “objetos” próprios do seu ofício. No caso da história, o ponto apresentado anteriormente nos esclareceu que o tema próprio da história não é simplesmente o passado. Limitá-la a isso é compreendê-la mal. O que é essencial na história é a historicidade humana.

Nesse tópico exploraremos o modo como Koselleck em sua historiografia se apropriou dos conceitos de historicidade e temporalidade de Heidegger e foi, a partir disso, capaz de realizar um trabalho pioneiro, unindo escrita da história e reflexão crítica da história, áreas que pareciam condenadas ao isolamento.

Partindo da antropologia filosófica que podemos dizer, de algum modo, que ficara esboçada em *Ser e Tempo*, Koselleck desenvolveu pares de categorias capazes de apreender o modo como se concretiza uma história real. Dentre essas categorias estão os pares “amigo e inimigo”, “interior e exterior”, “poder matar e poder morrer”, “estar lançado e generatividade”, (KOSELLECK & GADAMER, 1997, p. 82). As mais importantes destas categorias são, contudo, “esperança e recordação, ou mais genericamente expectativa e experiência” (KOSELLECK, 2015, p. 308). Sem esses elementos história nenhuma seria possível, não seriam sequer pensáveis. Ambas...

(...) tratam-se de categorias do conhecimento capazes de fundamentar a possibilidade de uma história. Em outras palavras: todas as histórias foram constituídas pelas experiências vividas e pelas expectativas das pessoas que atuam ou que sofrem” (KOSELLECK, 2015, p. 306).

Elas explicitam mais detalhadamente aspectos da experiência temporal humana: ter experiências e fazer expectativas em condições sociais e políticas específicas. Elas são mais gerais, portanto oferecem as condições formais dentro das quais a história pode acontecer. Exatamente por sua abrangência é que ela se faz necessária em qualquer análise histórica.

Manifestadamente as categorias ‘experiência’ e ‘expectativa’ pretendem um grau de generalidade mais elevado, dificilmente superável, mas [que faz] seu uso absolutamente necessário. Como categorias históricas, elas equivalem às de espaço e tempo. (KOSELLECK, 2015, p. 307).

Se é por meio da experiência disponível e de uma certa expectativa no futuro que acontecem as histórias reais, então é igualmente por meio destes aspectos que se pode conhecer tais histórias, uma vez que “as condições de possibilidade da história real são, ao mesmo tempo as condições de seu conhecimento”, afirma Koselleck (KOSELLECK, 2015, p. 308). Uma história é vivenciada de acordo com as possibilidades abertas e também pelos limites impostos pela experiência do tempo. As experiências históricas são mobilizadas pelas carências sentidas no presente frente a necessidades de agir. A ação, a decisão, se torna, portanto, o verdadeiro motor da história. O sentido da ação e, por conseguinte, da história não se constitui por nenhum tipo de agente exterior, ou uma corrente única de sentido temporal, que atue como uma inteligência pensada como uma “história em si mesma” (KOSELLECK, 2013, p.51). A ação se constitui mais propriamente nos “esboços de futuro”, nas metas, ideais, sonhos, desejos, em suma, nas expectativas de futuro.

Koselleck chama de “tempo histórico” o modo como o tempo é experimentado em uma época e lugar culturalmente específico e expresso na linguagem utilizada pelos diferentes estratos sociais. Não é de estranhar, portanto, que ele faça sua definição de tempo histórico partir de experiências cotidianas:

Quem busca encontrar o cotidiano do tempo histórico deve contemplar as rugas no rosto de um homem, ou então as cicatrizes nas quais se delineiam as marcas de um destino já vivido. Ou ainda, deve evocar na memória a presença, lado a lado, de prédios em ruínas e construções recentes, vislumbrando assim a notável transformação de estilo que empresta uma profunda dimensão temporal a uma simples fileira de casas(...). Por fim que contemple a sucessão de gerações dentro da própria família. (KOSELLECK, 2015, pp. 13-14).

Isso quer dizer que, ao lado das nossas experiências do tempo sustentadas nos ciclos astronômicos, na biologia, haveria também uma camada da experiência do tempo que é historicamente produzida. Se toda história tem um tempo, também o tempo tem uma história. Na

experiência do tempo se processam sempre, em um dado presente, algum tipo de relação entre o passado e o futuro. As categorias “espaço de experiência” e “horizonte de expectativas” expressam e (re)articulam o passado e o futuro no presente. Retomar a tradição, adaptá-la e projetar um esboço de futuro são condições estruturais, inevitáveis, da vida humana. Elas são, portanto, categorias antropológicas, uma vez que estão na base do que são os pressupostos do que consideramos “ser humano”. Em suma, é na experiência de um tempo histórico específico que se define a história.

Já que ninguém está privado da experiência do tempo, também os nossos possuem a sua, que tem como característica uma espécie de congelamento no tempo, e isso devido à própria estrutura da condição temporal de nossa época, conforme será detalhado no segundo capítulo. Esta experiência do tempo estagnada no presente implica também na formação de uma concepção histórica do mundo e de si mesmo. Trata-se, porém, de uma história que tem como perspectiva temporal preceitos muito distintos da disposição otimista e aberta para um futuro forjado na modernidade, ela está mais próxima a algo como o projetar-se ansioso para um mundo sobrecarregado de opções múltiplas e fragmentárias, nas quais tudo está (ou deveria estar) em um estado de disponibilidade absoluta. Esta concepção histórica ainda em fase incipiente de formação tem, contudo, um caráter inautêntico, pois apenas procura seguir e atender às pressões sociais e dos dispositivos técnicos. O caráter inautêntico dessa concepção de história que vem se consolidando no nosso contemporâneo se mostra no estado de nervosismo e frustração ao acarretado pela necessidade de deparar-se também com os limites próprios à estrutura do mundo e do tempo que é o seu. Voltaremos ainda a falar de como converter esta concepção inautêntica de história do nosso contemporâneo em uma concepção mais autêntica.

Ainda aqui seguimos Koselleck, para quem “é de que no processo de determinação entre passado e futuro, ou, usando a terminologia antropológica, entre experiência e expectativa constitui-se algo como o tempo histórico” (KOSELLECK, 2015, p. 16).

Vejamos mais de perto essas duas categorias, pois são elas que “se encontram na execução concreta da história” tanto quanto “permitem que o nosso conhecimento histórico decifre essa execução” (KOSELLECK, 2015, p 309). A experiência é o passado que está disponível em um dado momento, que está atuando e influi na compreensão do mundo, ao mesmo tempo que oferece o leque de opções abrindo este contexto para certas possibilidades e também significa os limites que a essa tradição comporta. Nas palavras de Koselleck:

“A experiência é o passado atual, aquele no qual acontecimentos foram incorporados e podem ser lembrados. Na experiência se fundem tanto a elaboração racional quanto as forças inconscientes de comportamento. Além disso, na experiência de cada um, transmitida por gerações e instituições, sempre está contida e é conservada uma experiência alheia. Nesse sentido, também a história é desde sempre concebida como conhecimento de experiências alheias” (KOSELLECK, 2015, p 309-310)

Pensar a relação com o passado como “espaços de experiência” pode também ajudar a superar a concepção de um tempo que se transmite de uma forma linear. Buscando “colocar em dúvida” a “singularidade de um tempo histórico único” (KOSELLECK, 2015, p 14). Koselleck propõe compreender a realidade do tempo como plural, isto é, formada por diferentes estratos de temporalidade. Qualquer artefato histórico é formado por uma confluência de fatores, cada um com sua própria temporalidade.

Tem sentido se dizer que a experiência proveniente do passado é espacial, porque ela se aglomera para formar um todo em que muitos estratos de tempos anteriores estão simultaneamente presentes, sem que haja referência a um antes e um depois (KOSELLECK, 2015, p 311).

Pensar a experiência do tempo como uma pluralidade de temporalidades atuando em conjunto implica, por parte de Koselleck, em uma renúncia a um aspecto da concepção do tempo predominante na modernidade, a saber, de que há uma linha evolutiva em que qualidades e saberes vão se aperfeiçoando, tornando-se uma história que possui um sentido único.

Se “a singularidade de um tempo histórico único” deve ser “colocada em dúvida” (KOSELLECK, 2015, p. 14) então cada objeto, cada situação seriam, portanto, formados pela presença e atuação simultânea de diferentes camadas de temporalidade. As categorias analíticas da experiência e da expectativa nos permitem acessar e descobrir nas ações, o caráter do que foi experimentado em diferentes épocas e que por sua vez se concretizam certas inclinações temporais, ou melhor, em projetos existenciais e históricos. “Toda experiência salta por cima dos tempos”, afirma. Isso se torna possível por meio de uma correta sintonia com esses fenômenos. Ao repensar os fatos históricos por meio das categorias da experiência e da expectativa, ou, em outras palavras, atentos ao modo como em cada mundo histórico as estruturas antropológicas da recordação, do

temores, dos desejos ou das esperanças, isso nos permite nos aproximar da experiência humana com o tempo que mobilizaram a vida social, política e cultural de cada momento histórico.

Vejam algo a respeito da categoria do horizonte de expectativa. Tanto quanto a experiência ele é algo atravessa e mobiliza o presente, além do que constantemente pode ser redelimitado no presente, mesmo que de modo involuntário. “Horizonte quer dizer aquela linha por trás da qual se abre no futuro um novo espaço de experiência” (KOSELLECK, 2015, p. 311). Mesmo que prognósticos sejam possíveis o que se espera do futuro tem seus limites. Além de prognósticos as expectativas podem se apresentar como esperanças, verossímeis ou inverossímeis, medo, etc. As expectativas sempre se formam a partir de certas experiências. Por isso o horizonte de expectativa é inicialmente aberto pelo espaço de experiência. “A verossimilhança de um futuro previsto decorre, em primeiro lugar, dos dados anteriores do passado, cientificamente organizado ou não”, ou seja, “as experiências liberam os prognósticos e os orientam” (KOSELLECK, 2015, p. 313). Não é sempre que o que acontece repete o que está dado na experiência. Mas, quando acontece

aquilo que não é esperado (...) estamos diante de uma nova experiência. Romper o horizonte de expectativa cria, pois, uma experiência nova. O ganho de experiência ultrapassa então a limitação do futuro possível, tal como pressuposta pela experiência anterior. (KOSELLECK, 2015, p. 313)

Em meio a novas experiências decorre que tanto a relação com o passado como a relação com o futuro mudam. Uma vez que as expectativas nunca podem ser totalmente recobertas pelas experiências do passado nem estão totalmente livres do que aconteceu. “Uma não pode ser transformada tranquilamente na outra” (KOSELLECK, 2015, p. 312). Mais precisamente o que acontece é que “espaço de experiência” e “horizonte de expectativa” se dão numa constante tensão e numa relação direta com a nossa mobilização no mundo. Entre o que foi experimentado e o que é esperado ou temido para o futuro há sempre uma assimetria. Antropologicamente essa assimetria entre as instâncias do tempo se traduz numa incerteza, e em determinadas condições mostram-se como um certo vazio. As tensões que surgem da abertura da experiência do tempo podem ter efeitos sociais e políticos maiores ou menores, manifestas ou latentes, conforme o contexto preciso da qual se fala. E é próprio do mundo da vida” que a tensão entre experiência e expectativa suscite também

novas soluções. “A tensão entre experiência e expectativa (...) suscita novas soluções” (KOSELLECK, 2015, p. 313), diz Koselleck. Tais soluções que põem em um equilíbrio provisório a instabilidade entre passado e futuro é o que se chama de história. A história diz respeito às diferentes possibilidades de organizar e estruturar a diferença que surge entre aquilo que recebemos do passado, as carências e possibilidades do presente e o que se espera do futuro.

Assim, a diferença entre as duas categorias nos remete a uma categoria estrutural da história. Na história sempre ocorre um pouco mais ou um pouco menos do que está contido nas premissas. Este resultado nada tem de surpreendente. Sempre as coisas podem acontecer diferentemente do que se espera: esta é apenas uma formulação subjetiva daquele resultado objetivo, de que o futuro histórico nunca é resultado puro e simples do passado histórico (KOSELLECK, 2015, p.312)

Na história se estabelece uma relação concreta e específica entre o passado e o futuro, seja no campo da ação política, seja no campo das ideias. O fenômeno propriamente histórico se dá numa forma específica de relacionarmos num dado presente as experiências disponíveis com os esboços de futuro que se apresentam. “A história concreta, diz Koselleck, amadurece em meio a determinadas experiências e determinadas expectativas” (KOSELLECK, 2015, p.312).

A história deriva de uma “condição humana universal” (KOSELLECK, 2015, p.308), que diz respeito ao fato de ter de se estabelecer no tempo convergindo de algum modo no presente esperanças e recordações, aprendizados e temores. Todas as pessoas, de todas as épocas e todos os lugares, por se comportarem a partir espaços de experiências e expectativas específicas, se estruturam no tempo de maneira singular, e que, em suas coletividades acabam se delimitando como modos predominantes de agir e de pensar. O ponto de partida dos conflitos, e dos arranjos que predominam no tempo deve ser buscado na situação social e política na qual o tempo está sendo experimentado.

A história, apreendida como desdobramentos de certos atributos antropológicos nos abre para novas possibilidades no ensino de história. Por exemplo, nos permite entender que o saber histórico nasce das entranhas da existência. Isso nos informa que uma comunidade escolar já possui de antemão sua visão prévia da sua própria história e a partir dela compreende previamente qual seja a história mais geral em que se encontra inserida. Esta concepção de história, com percebemos nossos alunos se moverem em um destino coletivo próprio, está relacionado com o que lhes foi

legado pelo seu passado, e ao modo como em se apropriando deste passado se projetam para um futuro próprio. Isso significa que ele não se dá apenas como o estabelecimento de um significado intelectual. História implica em fenômenos bem mais amplos que a explicação de fatos por meio de narrativas, ou modelos teóricos.

Este é um outro elemento fundamental da história, embora esteja presente não foi muito desenvolvido na obra de Koselleck. Os encontramos bem melhor elaborado nos textos de Gumbrecht. Trata-se da observação de que as histórias, sejam elas as realmente vividas ou posteriormente narradas, não podem ser reduzidas à atribuição de sentido, metas, prognósticos. Elas se estabelecem também por meio de disposições de ânimo, por estados emocionais e afetivos. Essa é uma das contribuições importantes de Gumbrecht¹⁵. A história entrecorta todas as estruturas da existência humana, pois todas se dão temporalmente.

Gumbrecht explora a ampliação dos fenômenos implicados na nossa reação com os objetos do passado e o modo como as ciências humanas poderiam lidar conceitualmente com eles. Atento às mudanças na concepção de história que estariam em processo nas experiências do tempo no mundo contemporâneo o autor em seus livros “*Produção de Presença*” e “*Nosso amplo Presente*” põe em relevo algo normalmente esquecido: na nossa relação com as coisas, quaisquer que sejam elas, emergem tanto fenômenos de significação quanto “fenômenos de presença”. (GUMBRECHT, 2010, p. 42). Gumbrecht chama de fenômenos de presença exatamente aquilo que pode ocupar um lugar no espaço, que produz pelo menos a sensação a partir de um toque físico, que desperta sensações e estados emocionais.

Adiante vamos acompanhar Koselleck aplicando as categorias de experiência e expectativa às fontes empíricas da história da Europa para interpretar de que modo surgiu a experiência do tempo e da história na modernidade, que é a que nos foi legada e ainda hoje exerce influência na educação.

O historicismo no ensino de história e a temporalidade moderna na escola comportam-se como estruturas de longa duração que descompassada das tendências da experiência do tempo que

¹⁵ Que é intelectualmente muito próximo à obra de Koselleck, com quem trabalhou na década de 1970, quando da confecção da entrada “Moderno\Modernidade” do “Dicionários Fundamentais da História Social e Política da Alemanha” co-editado por Koselleck.

mais recentemente tem predominado tornam-se ingredientes da atual crise de referenciais da sociedade contemporânea.

Dois aspectos são muito importantes para compreender o alcance da revisão conceitual que Koselleck faz da história. Ela não é um conceito que se liga nem essencialmente aos fatos, nem tem por seu objeto próprio leis gerais. A história não está também devidamente definida se for associada estritamente ao passado. Seu tema principal não é mais o passado que as demais instâncias do tempo. Koselleck aprendera com Heidegger que o que é o tema próprio de uma investigação historiográfica “não é nem o que aconteceu singularmente e nem um universal que paira sobre a singularidade, mas a possibilidade que de fato vigorou na existência” (HEIDEGGER, 2001, p. 202), mas seria sim voltar-se, hoje, às possibilidades que vigoraram em um determinado contexto específico, já que a essência da existência é possibilidade. Também Koselleck não se prende ao passado, mas sabe manter-se atento às íntimas relações que existem entre cada presente e determinados passados, a partir das escolhas e das ideias que essa cultura expressa.

1.4 – A constituição do conceito moderno de história – princípios básicos e como refletem na organização escolar

Neste tópico, vamos acompanhar a **formação do conceito moderno** de história. Formada no interior de diversos esforços para reorganizar o mundo após a crise do Antigo Regime, a concepção moderna da história emoldura, em grande medida, o modo como ainda hoje pensamos o que deve ser a história. Conforme averiguamos até aqui esta concepção sobre a história delimita (claro, a despeito da multiplicidade de possibilidades) as condições de como uma sociedade lida com o seu próprio tempo. Tanto o ensino de história como a organização da vida escolar ainda refletem os pressupostos que emergiram no auge da modernização, em meados do século XIX. Verificaremos que as características temporais da história moderna – ao planejar um futuro glorioso para a humanidade, remontado o passado como um quebra cabeça com ares de objetividade matemática e na qual haveria uma única história para toda a humanidade – foram recursos talhados pela sociedade do século XIX para dar solução aos seus próprios conflitos no que diz respeito ao tempo. Ao esclarecer a relação da modernidade com o tempo, isto é, as perspectivas do seu projeto

existencial, teremos referenciais mais precisos para avaliar posteriormente (no capítulo 2) em que se sentido, na contemporaneidade, os pressupostos modernos apresentam sinais de esgotamento. E, ainda mais importante, de que modo a experiência temporal do nosso presente nos coloca o desafio de uma nova concepção de história e do próprio ensino de história.

Embora no decorrer do século XX os temas, os objetos e as metodologias e abordagens utilizadas no estudo científico da história tenham ganhado uma variedade significativa, se preocupando com outros elementos que não apenas os de uma história política constituída a partir dos homens de Estado, de suas ações militares ou diplomáticas, contudo, a estrutura temporal que organiza a disciplina e, especialmente, o ensino de história segue parâmetros modernos. Mas quais são as características da modernidade? Quais são os seus postulados básicos e como orientam temporalmente a vida das pessoas? Isto é o que será discutido nesta seção.

A entrada no século XIX esteve profundamente marcada por rupturas dos sistemas políticos e sociais gerando inicialmente uma grande instabilidade na forma de experimentar o tempo. O desejo de transformação da ordem estabelecida e a própria instabilidade criaram as condições para que novas visões de mundo buscassem reestabilizar o tempo a partir, especialmente, de expectativas organizadas por sentidos únicos e universais. A estratégia de universalização de valores culturais, de critérios da ciência e do sistema político e econômico se desdobrou desta insegurança que instaurou a modernidade e, a partir daí, tornou possível a constituição de um Estado capaz de exercer um controle minucioso e estatístico, ligado ao disciplinamento rigoroso dos corpos e dos gestos, o que parecia bem adequado ao desenvolvimento de uma sociedade industrial. Neste contexto, a educação e o próprio ensino de história ganhavam um lugar de destaque, emoldurados dentro deste sistema técnico industrial.

1.4.1 - O que significa moderno

A ideia de um tempo moderno pode assumir basicamente duas acepções:

1) A ideia de “modernidade” pode significar uma época histórica, neste sentido e relaciona ao momento em que começou a se processar um intenso crescimento das cidades ligado à produção fabril de mercadorias e bens de serviço, além de sua consequente circulação em um espaço globalizado. Neste caso ela define as características de um período histórico com

características específicas, uma época marcada por certo otimismo com o desenvolvimento técnico e científico. “O conceito de ‘tempos modernos’ ou ‘modernidade’, segundo o dicionário de Grimm, só é documentado a partir de 1870”. (KOSELLECK, 2015, p.269).

A concepção de modernidade como uma época qualitativamente distinta da Antiguidade ou da Idade Média depende de uma outra aceção mais elementar sobre a concepção do tempo, isto é, a de que:

2) As experiências que se sucedem no tempo passam sempre por constantes rupturas, as quais transformam tanto as formas quanto os conteúdos das relações humanas, os valores e os significados das coisas. A ideia de uma modernidade como um período novo da história pressupõe, assim, que existem “rachaduras” constantes no tempo, responsáveis pelas mudanças epocais. Neste sentido, esta intuição e mesmo alusão temporal própria à modernidade antecedeu à ideia de moderno ou modernidade como uma época.

Antes que a ideia de modernidade como uma época nova surgisse no horizonte do pensamento Ocidental, postulando novos valores e saberes que seriam estabelecidos progressivamente para o próprio “bem” da “humanidade”, os dicionários europeus já registravam uma grande quantidade de palavras afetadas por uma experiência de tempo marcada por uma transitoriedade e devir significativos. Nos termos de Koselleck, uma “temporalização” (KOSELLECK, 2015, p.290) invadia amaneira de significar todos os conceitos da vida social e política num processo que pode ser constado entre aproximadamente 1750 e 1850. Neste período, os conceitos políticos e sociais foram sendo tomados pela sensibilização de que estariam sempre acontecendo mutações profundas no seio da vida social ao longo dos séculos. Abria-se neste período uma concepção da “história em movimento, que caracteriza a época moderna” (KOSELLECK, 2015, p. 42).

Todos os conceitos importantes da vida social e política de então, como as ideias de nação, civilização, Estado, cultura, pouco a pouco passaram a ser utilizados expressando uma transformação inevitável no horizonte do tempo. Se, de início, uma transitoriedade é percebida, logo o sentido destas transformações precisariam ser definidas. Buscaremos acompanhar como de uma inesperada tensão entre o horizonte de expectativas e o campo das experiências a partir de meados do século XVIII se produziu uma nova experiência do tempo. E como, a partir daí, entra

em ação uma disputa política e epistemológica para definir estratégias para reestabilizar esta tensão surgida com a “temporalização” do mundo. Abordaremos mais diretamente duas dessas estratégias que se tornaram predominantes na sociedade Ocidental, iniciando com as “filosofias da história”, que apresentaram pela primeira vez uma doutrina do progresso, e em seguida a formação das “escolas históricas”, que se consolidaram num mundo pós-restauração monárquica, e que tanto ofereceram o matiz científico da historiografia quanto emolduraram a relação institucional da história com o Estado moderno.

Em todo caso, qualquer uma dessas estratégias que ajudaram a dar forma à concepção moderna da história, que temos chamado, a partir de Gumbrecht, de historicismo (isto é, uma concepção predominante – e não única - no conjunto da sociedade europeia sobre o tempo e a história a partir do século XIX), surge como uma necessidade existencial de oferecer perspectivas de equilíbrio e compreensibilidade para o novo horizonte do tempo ou da temporalidade que estava surgindo. E é por se tratar de uma necessidade existencial que ela se disseminou por todas as áreas da vida social, de modo que o direito, literatura, administração pública, linguística, filosofia e mesmo a biologia tornaram-se disciplinas orientadas por esta percepção de que o tempo produzira necessariamente rupturas constantes. As instituições políticas e sociais, como os hospitais, o exército, as fábricas e a escola, dentre muitas outras, também passaram a se orientar – ao menos em geral - por uma concepção linear e progressiva do tempo, de onde se configurou desde a arquitetura de prédios até regimentos legais do Estado nacional que centralizava a decisão política e homogeneizava a visão da sociedade.

As palavras “moderno” e “história” já eram utilizadas antes de as sociedades Ocidentais perceberem o tempo como ruptura constante. Koselleck atesta que a palavra *modernus* já era utilizada desde a época medieval. O uso da palavra “moderno”, em latim “*hodiernus*”, indicava simplesmente aquilo que acontecera recentemente, sem trazer consigo ideia de ineditismo, de que romperia com o que estava dado. Ao contrário, apenas concretizava aquilo que pela repetição da natureza já era previsto. Neste contexto social, o uso da palavra moderno.

englobava então algo novo, sem que a esse novo se tivesse que atribuir o caráter de uma época - seja por as histórias se repetirem estruturalmente, seja porque antes do fim do mundo nada poderia acontecer de fundamentalmente novo. (...) Assim os historiadores medievais se entendiam como sucessores e exigiam de seus seguidores, por exemplo, que acrescentassem o que na sucessão dos tempos acontecesse de novo até o fim do mundo (...). O ‘moderno’ aparece na caracterização do presente sem acrescentar a esse presente uma qualificação (KOSELLECK, 2015, p. 275)

Numa sociedade cujos horizontes do tempo estão limitados pelo que já é conhecido não se pode esperar que um acontecimento novo modifique ou reestruture a ordem estabelecida. O papel da história neste contexto era relatar os exemplos de sucesso para serem de alguma forma “imitados”, uma vez que a própria natureza humana também era compreendida como sendo atemporal. Somente quando tivemos, no decorrer dos séculos XVIII e XIX, o advento da revolução industrial e da revolução francesa é que este modelo efetivamente contestado.

1.4.2 - A passagem do antigo para o moderno

Predominou no Ocidente, desde a antiguidade até o século XVIII, uma visão de mundo mais estável, a partir da qual o cosmos da criação seria formado por essências que se mantinham sempre idênticas a si mesmas. As transformações, em qualquer área da vida ou da sociedade, estavam sempre relacionadas à superfície enganosa dos fenômenos ou à imperfeição dos sentidos físicos. A verdadeira essência das coisas, desde Parmênides, permanecia pensada como algo imutável.

A visão de mundo do ocidente tinha sido essencialmente estática, parmenidiana, a-histórica. Os fatores mais importantes na cultura humana – os princípios da ordem natural do mundo, as leis da moralidade e lógica, os ideais de verdade e justiça, o destino do homem e a finalidade das instituições sociais – tinham sido considerados fundamentalmente inequívocos e imutáveis em sua significação, enteléquias sempiternas ou ideias inatas (HAUSER, 2000, p.667)

Quando o historiador alemão Arnold Hauser diz que a sociedade antes disso que é a modernidade era a-histórica isso não significa dizer que ela não possuísse algum sentido para a palavra história. Tinha, mas ela não estava tomada pela ideia do perpétuo movimento do tempo que transforma o projeto existencial humano e seu mundo. Por isso a entrada na modernidade corresponde a uma das mais “profundas revoluções no espírito humano” (HAUSER, 2000, p.666).

A concepção de mundo do pré-modernidades e sustenta na ideia de um cosmos natural, regido por leis e princípios mais ou menos estáveis. Partia-se do princípio de que o que aconteceria no futuro seria mais ou menos semelhante ao que desde sempre era conhecido. De modo que nesta concepção do tempo e da história nada de realmente novo “poderia em principio ocorrer” (KOSELLECK, 2015, p. 34)

É claro que no antes da modernidade também tivemos inovações técnicas e descobertas científicas, mas as “transformações sociais ocorriam de modo tão lento e em prazo tão longo, que os exemplos do passado continuavam a ser proveitosos” (KOSELLECK, 2015, p. 43). Em um mundo que caminhava a passos lentos as inovações e invenções não chegavam a invalidar o que de resto continuava a ser como vinha sendo.

Esta concepção do tempo derivava de um contexto social em que a maior parte da população vivia no campo, submetida aos ritmos do plantio e da colheita. Nesse caso, a maior parte o que as novas gerações utilizavam para lidar com o seu mundo era oferecido pelas gerações que as precederam.

O mundo camponês, que em muitos lugares da Europa abrigava, há duzentos anos, até 80% das pessoas, vivia em consonância com os ciclos da natureza. (...) a vida cotidiana permanecia marcada pelo que era oferecido pela natureza. A colheita boa ou má dependia do sol, do vento e do clima, e as habilidades que precisavam ser aprendidas eram transmitidas de uma geração para outra (KOSELLECK, 2015, p. 314).

A experiência social da Europa na Antiguidade e no Medievo está marcada, pelo menos de acordo com Koselleck e de forma mais geral, por um “tempo natural” (KOSELLECK, 2015, p. 35) de caráter repetitivo. Nessas condições o que se esperava para o futuro já estava razoavelmente contemplado pelas experiências do passado, formando-se assim uma espécie de “tempo estático” (KOSELLECK, 2015, p. 36), em que os acontecimentos retornavam sempre de modo similar. A concepção de história predominante no mundo antigo expressava essa condição praticamente “atemporal” da existência (KOSELLECK, 2015, p. 22). “Passado e presente estariam, assim, circundados por um horizonte histórico comum” (KOSELLECK, 2015, p. 22). As possibilidades humanas no futuro e suas determinações são mais ou menos similares às que atuaram no passado. Dessa maneira, o estudo da história serviria para que os homens fossem capazes de se preparar para circunstâncias vindouras, e que de certo modo já eram esperadas. O estudo da história se compunha, portanto, de muitas narrativas individuais que buscavam servir de exemplos para a ação futura. Vivendo em um “tempo natural” o potencial pedagógico da história estava em poder recolher e conservar relatos de acontecimentos significativos para que no futuro pudessem ser utilizados como exemplos e evitar enganos. A pesquisa e o ensino da história eram considerados parte do campo da retórica e suas narrativas compunham uma coleção de exemplos, tanto bons como ruins, para as mais diversas áreas da vida. A história permitiria a quem lhes estudasse “repetir os sucessos do

passado em vez de incorrer, no presente, nos erros dos antigos” (KOSELLECK,2015, p. 42). Em 1748, o Dicionário de Jablonski registrava o caráter plural e repetitivo do significado do verbete “história”: ela é “um espelho das virtudes e dos vícios através da qual se pode aprender, a partir da experiência alheia, aquilo que se pode fazer ou se deve deixar de fazer; elas é um monumento tanto das más ações quanto das louváveis” (JABLONSKI In: KOSELLECK, 2013,p.270)

A grande soma de narrativas individuais sobre uma guerra, uma personalidade política importante ou a fundação de uma cidade, serviria para elucidar problemas específicos que esta sociedade viria enfrentar. O estudo das guerras do passado, por exemplo, permitiria compreender em quais condições políticas e sociais uma outra guerra poderia vir a eclodir. Seu estudo ajudaria, assim, a evitar esses acontecimentos ou, em todo caso, ao menos se preparar melhor para eles. A concepção da história como “mestra da vida” corresponde a uma experiência social do tempo em que as expectativas do porvir estão razoavelmente contempladas pelo que foi legado pelo campo de experiências, por determinado passado.

A história pode conduzir ao relativo aperfeiçoamento moral ou intelectual de seus contemporâneos e de seus pósteros, mas somente se e enquanto os pressupostos para tal forem basicamente os mesmos. Até o século XVIII, o emprego de nossa expressão [*historia magistral vitae*]. Permanece como indício inquestionável da constância da natureza humana. (KOSELLECK, 2015, p. 43)

Essa modalidade do conhecimento histórico, para nós, hoje, muito esvaziada de sentido, predominou, de “maneira quase ileisa da antiguidade até meados do século XVIII” (KOSELLECK,2015, p. 42).

A concepção da história como coletânea de exemplos não desapareceu de uma hora para outra, mas passou por rupturas que agiam ora de maneira lenta e invisível ora surgiam repentina e bruscamente fazendo surgir modificações visíveis no campo linguístico e das estruturas sociais, políticas e econômicas do século XVIII. (KOSELLECK,2015, p. 48).

1.4.3 - A modernidade surge de uma instabilidade existencial

Entre os séculos XVI e XVIII uma grande quantidade de acontecimentos inéditos foram se acumulando. O descobrimento da esfericidade da Terra, por exemplo, ocorrida no contexto das grandes navegações do final do século XV, levou aos europeus o conhecimento de que havia

continentes e uma quantidade de povos e culturas absolutamente desconhecidos para o continente Europeu. Para a estrutura de um mundo organizado a partir de determinadas regras e saberes mais estáveis, isto traria cedo ou tarde a dissolução daquela ordem de mundo mais estável a partir da qual viviam.

A constituição do protestantismo e sua sustentação por meio de guerras religiosas tornou possível a supressão da unidade cristã da Europa e modificou fortemente a política no velho continente. A descoberta de Nicolau Copérnico de que a Terra não é o centro do Universo, reforçada pelas descobertas de Galileu, ao apontar para o céu sua luneta, mostrou que não há no espaço uma esfericidade perfeita dos astros como ensinava, até então, a fórmula aristotélica sobre as esferas celestes, além de mostrar que outros planetas possuíam suas próprias luas e eram, por isso, outros centros de rotação.

Na segunda metade do século XVIII o desenvolvimento das fábricas a cada dia transformava o cenário e a paisagem social e com isso forçava um outro arranjo nas relações de trabalho, dissolvendo laços de servidão e vassalagem que dominavam o mundo feudal. Um longo e lento processo de interferência e transgressão, por parte da burguesia, nas regras sociais imobilistas das corporações de ofício, por exemplo, também levou à “dissolução do mundo feudal pela indústria e pelo capital” (KOSELLECK, 2015, p.317).

Os acontecimentos próprios à Revolução Francesa, que eclodiram a partir de 1789, e produziram uma grande transformação da ordem no Ocidente, dissolveram a sociedade estamental do feudalismo e conduziram a burguesia ao primeiro plano político. A burguesia era parte do chamado “terceiro estado”, que incluía tanto os camponeses, artesões, profissionais liberais, como também os comerciantes, banqueiros e investidores, enfim, todos que lidavam diretamente com o trabalho. Parte da burguesia, então, se dedica à transformação política e econômica da sociedade através de bandeiras como a da liberdade, igualdade e fraternidade, as quais tornaram possível uma radicalização disto que é a aceleração temporal própria à modernidade.

Mudanças profundas nas relações econômicas e políticas levaram à ruptura de determinado arranjo institucional, propondo, assim, reformas jurídicas e administrativas da organização social, a qual veio a criar as condições a partir das quais formou-se a escolarização moderna, a qual traz uma concepção própria de educação e de estratégias para a sua viabilização, mas isto ainda precisará ser detalhado mais adiante.

Quando uma grande quantidade de acontecimentos inéditos e disruptivos se haviam acumulado aquela visão de mundo fechada¹⁶ começou a ruir, o que levou à inevitável busca por uma nova maneira de representá-lo. -

Primeiramente, os choques na experiência do tempo se deram dentro de estratos sociais mais restritos, como dos letrados e das pessoas mais próximas ao governo. Segundo Koselleck foram as Reformas Protestantes e o Renascimento os responsáveis mais diretos por disseminar a percepção de que o futuro não cabia dentro do passado para as camadas sociais em geral (KOSELLECK, 2015, p.315). Nestas novas condições da vida social e política;

“A novidade era a seguinte: as expectativas para o futuro se desvincularam de tudo quanto as antigas experiências haviam sido capazes de oferecer. E as experiências novas, acrescentadas desde a colonização ultramarina e o desenvolvimento da ciência e da técnica, já não eram suficientes para surgir de base a novas expectativas para o futuro” (KOSELLECK, 2015, p. 318)

O conhecimento do passado já não recobria mais ao menos não perfeitamente o que poderia ser esperado do futuro. O futuro agora guardava o inesperado, traria inevitavelmente e cada vez mais acontecimentos inéditos. De modo que a partir de meados do século XVIII torna-se visível que já “não é mais possível projetar nenhuma expectativa a partir da experiência passada” (KOSELLECK, 2015, p.319).

Essa instabilidade quanto ao que é possível esperar do futuro evidentemente trazia instabilidade para as pessoas que, no espaço de uma geração, tiveram que se deparar com aquele momento de repentina ruptura. Em um mundo agora tomado por acontecimentos inéditos não se poderia saber o que esperar – ao menos não com tanta confiança - do futuro. A incerteza significativa quanto ao futuro alterava também a relação com o passado, que já não poderia ser tomado como exemplo seguro para orientar as ações. Tanto aqueles que se alegravam com a “aceleração” com que as coisas mudavam – ou a sua negação por meio da conservação – “modificavam em ritmo variável as relações entre passado e futuro, conforme o partido ou ponto

16 Conforme a compreensão de Alexandre Koyrè no seu livro - **Do mundo fechado ao universo infinito**. -: na “história do pensamento científico e filosófico do século XVI e XVII (...) o espírito humano, ou pelo menos o europeu, sofreu uma revolução profunda, que alterou o próprio quadro e padrões de nosso pensamento, e da qual a ciência e a filosofia moderna são, a um só tempo, raiz e fruto”. Esta transformação pode ser caracterizada pela “substituição da concepção do mundo como um todo finito e bem ordenado, no qual a estrutura espacial materializava uma hierarquia de perfeição e valor, por um universo indefinido ou mesmo infinito” (KOYRÈ, 2006, pp.1-2)

de vista político” dos diferentes grupos (KOSELLECK, 2015, p.59). Agora, o “horizonte de expectativa passa a incluir um coeficiente de mudança que se desenvolve com o tempo [como] também o espaço da experiência passa por modificações cada vez maiores” (KOSELLECK, 2015, p.317).

A experiência temporal que funda a modernidade é a da perda da estabilidade e das garantias do destino humano legada por um “tempo natural”, cujas normas e significados deveriam ser sempre ao menos semelhantes em qualquer época. Percebendo a incerteza e a insegurança que adentrava aos horizontes da experiência do tempo, Tocqueville afirmara que “desde que o passado deixou de iluminar o futuro, o espírito humano erra nas trevas” (TOCQUEVILLE apud KOSELLECK, 2015, p.47).

Se é verdade que o “tempo que assim se acelera em si mesmo rouba ao presente a possibilidade de se experimentar como presente” (KOSELLECK, 2015, p.37), isso produz inevitavelmente uma sensação de que o chão estivesse se desmanchando debaixo dos pés. Esse estado de ânimo exigia repensar e reequacionar o que seria o destino humano dali para frente e em que novas bases poderia se fundamentar. O desafio das gerações que adentravam à modernidade era oferecer parâmetros que estabilizassem o mundo diante destas transformações ininterruptas que experimentavam como necessárias.

A antiga fórmula da história como “repetição” foi se enfraquecendo. “A ruptura da continuidade é um dos *tópoi* mais difundidos então” (KOSELLECK, 2015, p.319). E isso implicava diretamente uma mudança no modo como a história poderia ensinar. “A finalidade didática é incompatível com a história” afirmara, em 1803, Georg Creuzer, professor de história antiga em Heidelberg (KOSELLECK, 2015, p.319). Foi se esgotando a possibilidade de acreditar que se poderia dar solução a problemas individuais ou coletivos replicando modelos tirados da experiência dos gregos ou mesmo mais recentes. O espaço de diferenciação dos horizontes do tempo abria o campo de fenômenos onde uma concepção moderna da história viria se formar. O gradual, mas irreversível afastamento entre o “espaço de experiência” e o “horizonte de expectativa” levou “à descoberta de um tempo especificamente histórico” (KOSELLECK, 2015, p.34). O desafio fundamental da história passou a ser o de oferecer um horizonte compreensível em meio às mudanças e transformações desnorteadoras. Para substituir à ordem sacra e natural do mundo a concepção moderna da história usou um grande repertório filosófico e científico para unificar e orientar todas essas mudanças em um rumo mais seguro e tranquilizador.

A Revolução Francesa, que eclodiu em 1789, por exemplo, foi um processo político alavancado e sustentado pela percepção de que o destino humano estava aberto para rupturas e inovações. Os acontecimentos que marcam o caráter inovador da revolução francesa já se movimentam em uma perspectiva temporal na qual o futuro seria necessariamente diferente e melhor do que todo passado. Eles foram certamente o clímax desse processo de transformações da perspectiva temporal da humanidade. Ao mesmo tempo, ela é também uma tentativa de resposta à ruína de certo mundo. No decorrer do processo revolucionário as estruturas sociais e políticas deste mundo pré-modernidade foram abertamente enfrentadas por parte significativa da população, o que conduziu a uma série de reformas jurídicas, tributárias e administrativas no bojo das quais se processava uma mudança na hegemonia da classe social dirigente das políticas de Estado. A Revolução Francesa tornou cotidiana a experiência de um tempo que se “acelerava”.

A entrada na modernidade implicou na compreensão de que as concepções de justiça e verdade sofrem transformações ao longo das épocas históricas. Gatterer, ainda em 1768, afirmou que “a verdade histórica não permanecia sempre a mesma. O tempo histórico era gerador de experiências e que ensinavam a reconhecer o passado, retroativamente, sob novos ângulos” (GATTERER, apud KOSELLECK, 2015, p. 286). E ainda mais, seria necessário que no decorrer do tempo os mesmos acontecimentos do passado fossem avaliados diferentemente, ou seja, cada conjunto de valores e de verdade só pode ser devidamente avaliado se levamos em conta a época e a cultura que o formulou.

Diante desse cenário, foi preciso buscar novas maneiras de ordenar o mundo. Agora que o futuro não poderia mais ser visto como semelhante em relação àquilo que era legado pelas experiências da tradição mais sedimentada surgia o desafio de imaginar como ele (o futuro) seria. Sabia-se apenas que ele seria essencialmente diferente do presente e do passado. Isso abria o espaço para que um tipo novo de imaginação histórica pudesse formular utopias que pudessem orientar a interpretação e a ação do homem diante da instabilidade cada do tempo.

Sempre se tratava de superar experiências que não podiam ser derivadas das experiências anteriores, e, portanto, de formular expectativas que antes não podiam ser concebidas. Este desafio aumentou durante o que hoje é chamado de primeira modernidade [*frühe Neuzeit*], alimentando um potencial utópico excedente que conduziu a catadupa de acontecimentos da Revolução Francesa. (KOSELLECK, 2015, p.320).

Não era só a quantidade de acontecimentos inéditos que chamava a atenção no interior da modernidade, mas também a adesão e o entusiasmo que eles despertavam. Isso é o que levou um conservador, no início do século XIX, a testemunhar com lamento:

Tudo passou a ser móvel, ou se faz móvel. Com a intenção e a pretexto de tudo aperfeiçoar, tudo passa a ser questionado, de tudo se dúvida, e se caminha ao encontro de uma transformação universal. O amor ao movimento em si, mesmo que sem objetivo e sem um alvo determinado, nasceu e evoluiu a partir do movimento do temp. Nele, e somente nele, se coloca e se procura a verdadeira verdade” (ANCILLON apud KOSELLECK, 2015, p.288).

1.4.4 - Surgem as filosofias da história

Se, por um lado, a experiência de um tempo que se acelera provoca instabilidade concreta e na autocompreensão dessa sociedade, por outro lado surgem, a partir dela, diferentes respostas que buscam estabilizar a ordem temporal do mundo a partir de novos parâmetros. A ideia de aperfeiçoamento constante foi a primeira das ideias que ofereceu um sentido norteador para a interpretação de um mundo que ameaçava se dissolver. Segundo Koselleck: “o progresso é o primeiro conceito genuinamente histórico que apreendeu, em um conceito único, a diferença temporal entre experiência e expectativa” (KOSELLECK, 2015, p. 320). A concepção do tempo como movimento ininterrupto foi inicialmente pacificada por um sentido teleológico, isto é, buscando apontar para um fim racional e necessário para o destino histórico da humanidade.

A uniformidade potencial e a capacidade de repetição peculiar às histórias ligadas à natureza foram relegadas ao passado, a própria história foi reestruturada em forma de uma grandeza não natural, a respeito da qual não é possível filosofar como então se fazia a respeito da Natureza (KOSELLECK, 2015, p.54).

Aos poucos apareceu e rapidamente se consolidou a ideia de que o progresso era um princípio próprio à história. Não podendo a burguesia enfrentar a autoridade monárquica diretamente no presente, também se sustentou uma possibilidade de que a vida em um futuro distante se diferenciava de um passado antiquado e injusto (que era o seu próprio presente).

A estratégia das filosofias da história, de Voltaire, Herder, Kant, Humboldt, ao elaborar uma imagem de futuro em que as relações políticas e sociais seriam desempenhadas por novos e

necessários critérios, melhores que os de seu presente, convertiam-na em uma ferramenta poderosa para combater as convenções despóticas e arcaicas de seu presente, e construir isso que seria a certa reestabilização daquele horizonte histórico.

A atividade histórica, a partir da ideia de progresso, foi uma estratégia constituída com o objetivo central de produzir reorientações frente à dissolução temporal própria à modernidade. As filosofias da história foram formuladas por um “cidadão emancipado” tanto da “submissão absolutista [quanto da] tutela da Igreja” (KOSELLECK, 2015, p. 35), isto é, pelos membros “revolucionários” da classe burguesa, cidadãos das cidades e que viviam de certo modo emancipados da tutela da Igreja e dos senhores feudais. Interessava-lhes suprimir as rígidas circunscrições que as regras do mundo e da temporalidade pré-moderna colocavam, por exemplo, à livre iniciativa econômica. Esse tipo de cidadão descomprometido com os laços feudais e interessado em novas relações sociais foi quem pôde tecer especulações que misturavam “prognósticos racionais e previsões de caráter salvacionistas, próprias do século XVIII”. “À sombra da política absolutista constitui-se, em princípio veladamente, depois abertamente, uma consciência de tempo e de futuro que se nutre de uma ousada combinação de política e profecia (KOSELLECK, 2015, pp. 35-36). A concepção moderna de história surgia sugerindo uma unidade oculta por trás das transformações. Nas palavras de Herder, seguindo “um plano” natural ou divino.

A formação das “filosofias da história” respondia à instabilidade desta “nova qualidade da experiência” (KOSELLECK, 2015, p.49). Sua estratégia era apresentar uma visão dos acontecimentos a partir de uma lógica evolutiva, como se um processo de desenvolvimento ou de maturação constante fizesse com que uma unidade oculta viesse a se realizar por de trás dos fatos.. A ideia de um progresso próprio ao tempo e à história

“(…) só foi criado no final do século XVIII, quando se procurou reunir grande número de novas experiências dos três séculos anteriores. O conceito de progresso único e universal nutria-se de muitas novas experiências individuais de progressos setoriais, que interferiam com profundidade cada vez maior na vida cotidiana e que antes não existiam. (KOSELLECK, 2015, p.317).

Como dissemos, a própria Revolução Francesa só foi possível dentro de um espaço no qual marcado pelo que Koselleck chama de alargamento do “horizonte de expectativas”, do futuro ou dos projetos e sonhos.

A ideia de progresso conferia uma unidade para as três instâncias do tempo – passado, presente e futuro – que estavam se diferenciando cada vez mais. A reelaboração do sentido do tempo não implicava apenas numa elaboração intelectual, movia também os aspectos emocionais, afetivos, como a sensibilidade estética diante das angústias, da insegurança e as esperanças de uma ordem implícita neste mundo em mutação. A doutrina do progresso presente nas filosofias da história sugeria uma perspectiva existencial calcada em certo otimismo e esperança de um futuro que seria necessariamente melhor que o passado. Este certo otimismo, incapaz de admitir a crise política e epistemológica que ele mesmo produzia, pode ser definido como um otimismo ingênuo, diretamente ligado ao “realismo ingênuo” a partir do qual se acreditava que uma análise racional dos fatos faria mostrar por si mesmo “a verdade nua e crua”¹⁷.

Na Alemanha aconteceu, junto à formação de uma concepção moderna da história, um deslocamento lexical. Essa mudança no campo semântico tem algo a dizer sobre a nova experiência da história que vinha se formando nas últimas décadas do século XVIII. O alemão antigo havia adaptado do latim o verbete *historie*, que definia a história segundo o velho *topos* da história “mestra da vida”. Em meados do século XVIII essa concepção retórica da história “foi sendo visivelmente preterida em favor do conceito de *Geschichte*” (KOSELLECK, 2015, p. 48) A mudança no vocabulário implicava uma mudança de significados. *Geschichte* era um termo que expressava a ideia de que a realidade do destino da humanidade, embora estivesse oculto aos olhos quando se observava um fato apenas, estaria acessível para uma análise racional e empática dos acontecimentos em seu conjunto ao longo do tempo. Sobre o uso da palavra *Geschichte* para designar a história moderna na Alemanha, Koselleck diz que:

A expressão alude antes ao acontecimento [*Geschehen*] em si do que a seu relato. (...) Enquanto sentido do acontecimento e da representação preparava-se no âmbito linguístico a revolução transcendental que conduziu à filosofia da história própria do idealismo. (KOSELLECK, 2015, p.48)

¹⁷ 17 Designar a postura epistemológica no nascimento da ciência histórica como “realismo ingênuo” é uma forma contemporânea de avaliação que se desdobra das constantes crises epistemológicas da tentativa de definir o passado como “realmente foi”. A intensão de dizer “a verdade nua, despida de quaisquer adornos”, como disse Ranke em 1814, é uma herança de princípios de espelhamento da verdade anterior à modernidade. A história da modernidade pode ser entendida como uma progressiva descoberta da impossibilidade de transmitir a verdade como aquilo que realmente aconteceu, uma vez que o lugar de onde se fala, a pessoa que se é e a época em que se encontra são vetores que participam inevitavelmente da perspectiva que se cria sobre os fatos. (cf. KOSELLECK, 2015, pp.161-164)

Essa “revolução transcendental” e “idealista” na concepção da história consistia em sublinhar por trás das ações humanas aparentemente desordenadas um sistema racional que deveria remeter ao “Todo” da história. Procurava-se a realidade histórica por trás do que parecia acidental, a partir da qual diferentes visões também poderiam ser integradas por uma narrativa cronologicamente fundada.

Neste momento se integram o duplo uso que a concepção de história expressaria: de significar, por um lado, a narrativa dos fatos isolados, e, por outro, os fatos por si mesmos. A necessidade de uma “nova consciência da realidade histórica” pôde ser satisfeita com a nova palavra *Geschichte*, que doravante passou a expressar a concepção de uma história universal, que abarcava a todos os povos da Terra e os inseria num mesmo processo histórico-temporal, o que Koselleck define como “coletivo singular” (KOSELLECK, 2015, p. 51).

Segundo a definição moderna de história, as inúmeras transformações de passados, presentes e futuros estariam todas atreladas a um único complexo de sentidos. A partir de agora, o objetivo na narrativa dos acontecimentos já não poderia mais ser o de instruir por meio de exemplos que deveriam ser repetidos, mas alcançar algo maior, o próprio sentido da história, que só seria efetivamente comprovado com o passar do tempo. Na *Geschichte*, o destino de toda a humanidade estaria implicado e decidido. O sentido da história estaria por trás das transformações aparentemente acidentais e particulares e consistiria no que os intelectuais da época passaram a chamar de “história em si”, ou na “história como tal” (KOSELLECK, 2015, p. 51).

A fim de enfatizar o novo significado, falou-se em primeiro lugar, preferencialmente, da história [*Geschichte*] em si e para si, da história pura e simplesmente – ou seja, da história. “Acima das histórias está a história”, resumiu posteriormente Droysen esse processo. (KOSELLECK, 2015, p. 49)

A escrita da história busca escapar do âmbito da retórica para se inserir e se confundir com a realidade ela mesma. Ela está a um passo de se constituir numa disciplina científica.

Sobretudo a partir dos acontecimentos da Revolução Francesa, a “visão historicista do mundo” se espalhou por todo o continente europeu. A história (*Geschichte*) se consolidou como sendo um sujeito universal e autônomo, uma inteligência própria ou uma espécie de agente que coordenaria desde fora as ações humanas e o sentido para o qual se destinavam, ainda que

dependesse das ações humanas para que seu processo pudesse caminhar mais rápido, embora, em todo caso, fosse inevitável. A esse respeito explica Koselleck:

A história tornou-se ela própria um sujeito, ao qual foram designados atributos divinos como ‘todo-poderosa’, ‘justa’, ‘equânime’ e ‘sacra’. O ‘trabalho da história’ para usarmos as palavras de Hegel, é uma espécie de agente que domina os homens e fragmenta sua identidade natural (KOSELLECK, 2015, p.50)

Assim a experiência da história, inicialmente aberta pela instabilidade do horizonte do tempo, passou a integrar uma definição que permitia tranquilizar, ao menos de em certa instância, os corações humanos com a interpretação do tempo como progresso, servindo, assim, como mecanismo de controle social, uma vez que o sentido das ações humanas seria estabelecido – e julgado - desde fora, a partir de um *télos*, de uma teleologia.

Apesar de “abrirem mão do recurso à Deus” (KOSELLECK, 2013, p.293), dado o forte caráter anticlerical dos intelectuais iluministas, não deixa de ser notável também que as expectativas ligadas à razão, à natureza, ou ao espírito que tomavam forma na modernidade se apropriaram dos ideais religiosos e os transmutaram em conceitos secularizados. Conceitos como o de Estado, nação, história transferiam para uma experiência laica do mundo a segurança antes sentida com o mundo regulado pelo sagrado. O elemento teológico (ou metafísico) da história moderna pode ser encontrado na necessidade de pensá-la como um agente ou inteligência exterior aos desejos humanos, e que garantiria desde fora o desenvolvimento moral e racional da humanidade.

Há motivos para enxergar nessa nova conceituação – que remete a História, como *agens*, a si mesma – a velada ou modificada providência divina, o que – naquilo que tange aos efeitos históricos – está correto” (KOSELLECK, 2013, p. 289)

Surgia um novo horizonte filosófico para se pensar os acontecimentos, que agora estava dinamizado por uma dialética entre o individual e o universal, entre o imanente, que é da ordem do contingente, e o transcendental, um “Espírito Absoluto”. A ideia da história como um sentido que ia se realizando progressivamente foi a resposta dada pelas filosofias da história às tensões temporais próprias ao século XVIII. Mas ela não foi a única resposta às inquietações que surgiam.

1.4.5 - A formação das escolas históricas

A partir do início do século XIX se formou na Alemanha as chamadas “escolas históricas”, bem menos entusiasmadas com as transformações que emergiam da nascente sociedade industrial. Formadas a partir das universidades, de institutos de pesquisa histórica e suas revistas de divulgação científica elas se constituíram, ao menos em geral, a partir de uma relação mais afetuosa com o passado do que expressavam os “revolucionários” franceses. Os motivos dessa relação “conservadora” com o passado na Alemanha teve, segundo Arnold Hauser, três motivos:

a) A tradição intelectual alemã e estava, desde o século XVI, afastado da prática política e havia se contentado com a produção de ideias abstratas e “idealistas”, e que, portanto, não possuíam o mesmo ímpeto de radicalização política que na França;

b) O caráter cultural da Alemanha era mais sentimental, o que os distanciaram do “radicalismo” racionalista do Iluminismo, e, por fim;

c) porque as escolas históricas se consolidaram após a “Restauração Monárquica” e diante dos “excessos violentos” da “revolução”, fazendo com que a expectativa de um futuro glorioso perdesse muito do seu brilho (HAUSER, 2000, p. 596-600).

De modo que as “escolas históricas” surgiram primeiramente entre os alemães por meio de uma postura mais afetuosa no que diz respeito à tradição. No decorrer de seu pleno desenvolvimento apegaram-se a um programa de reconstrução empírica do passado e buscaram tornar seu empreendimento um labor científico, tendo em vista os sucessos com que as ciências físico-químicas vinham atingindo desde o século XVII. Uma aproximação menos encantada e otimista no que diz respeito à dissolução das formas tradicionais de vida, mas, claro, já ciente, de alguma forma e a despeito de seu desejo de conservação, de que essa transformação era inevitável. A concepção de que todos os fenômenos estão em devir histórico se instalou, por fim, até na mentalidade dos grupos conservadores, que a partir de então passaram a defender seus privilégios com uma argumentação “baseada em sua antiguidade histórica e em seu enraizamento na cultura histórica da nação” (HAUSER, 2000, p.671).

As escolas históricas investiram na produção de um conhecimento tomando por base o sucesso das ciências da natureza (apesar do esforço também no sentido de um distanciamento em relação à elas, como se vê em Dilthey). Para isso, tratou de definir um objeto e um conjunto de metodologias próprias à nova ciência histórica.

É deste movimento que nasceu a tendência de tratar a história como o estudo dedicado estritamente à reconstrução passado, cuja tarefa principal seria remontar os fatos tais como aconteceram para, a partir daí, poder visualizar o todo da história a que a humanidade estaria destinada. A formulação do método historiográfico ficou por conta da chamada crítica documental que deveria testar a confiabilidade dos documentos.

A escola histórica alemã, compreendendo-se como uma ciência que tem por objeto o passado, logrou elevar a história à categoria de uma ciência da reflexão, fazendo uso pleno do duplo sentido da palavra *Geschichte*. O caso isolado deixa de ter caráter político-didático. Mas a história, como totalidade, coloca aquele que a aprende de maneira compreensiva em um 'estado propício à formação que deve influir no futuro' (KOSELLECK, 2015, p.59-60)

A elaboração da história como campo de estudos que reconstrói os fatos do passado não se dá consensualmente, tendo, isso sim, uma história conturbada. Neste momento, a única ideia mais próxima de um consenso é a de que haveria uma incontornável transformação humana ao longo do tempo, a qual exporia os homens em geral a uma sequência de acontecimentos que transformariam radicalmente toda e qualquer sociedade, cultura, crenças, leis etc. Ou seja, “a elaboração crítica do passado, a formação da escola histórica, se baseia na mesma circunstância que pôs em marcha o progresso que se projetava para o futuro” (KOSELLECK, 2015, p. 319).

A concepção moderna do tempo como transformação constante e a história como unidade que apenas se insinua nos fatos, passou a integrar todas as manifestações culturais da sociedade.

Os conceitos usados pelos partidos políticos estavam tomados por um movimento de processualização temporal. A formação de uma historiografia científica foi apenas uma das modalidades a partir da qual a visão historicista das sociedades ocidentais se consolidou. A constituição de uma disciplina científica da história passa a se formar por meio de institutos de pesquisa (como o IHGB no Brasil) e das Universidades, intimamente atrelados ao Estado moderno nascente. A historiografia científica do século XIX é o resultado dos esforços das escolas históricas, cujo nascimento parece ter-se dado na Alemanha e se difundido por todas as nações ocidentais no decorrer do século XIX.

A ideia de um tempo que corrói os estados sociais e humanos é a concepção de fundo comum tanto aos filósofos da história quanto às escolas metódicas. Ela se torna a fórmula por excelência a partir da qual se passa a pensar a história, ou seja, como uma constante transformação a partir da qual é preciso identificar sua força e seu direcionamento, tarefa à qual Herder e

Humboldt são os primeiros a se propor. Este último, em sua famosa conferência de 1821 sobre “a tarefa do historiador”, afirma que “o historiador digno deste nome deve buscar em cada singularidade o Todo” (HUMBOLDT In: MARTINS, 2000, p. 87). Por meio da ideia de um “Todo” que estaria atrás ou na profundidade dos acontecimentos Humboldt buscava superar a fragmentação pura e simples de que parecia ameaçado o sentido da existência humana em meio à transitoriedade do tempo

O historiador deveria buscar identificara imagem total que estaria por trás da particularidade dos eventos. O historicismo, ao mesmo tempo em que admite a individualidade dos acontecimentos e das épocas históricas, busca compreendê-las a partir de um sistema único, uma totalidade de sentido própria à “história em si” mesma.

A descrição do movimento histórico como uma ação épica tornava-se uma arma “contra a sociedade estamental” (KOSELLECK, 2015, p. 52), que pensava os entes tanto em termos de essência fixa e imutável. Por esse motivo é que a concepção historicista da história, mesmo que direcionada por convicções mais conservadoras “repousa sobre uma visão burguesa de mundo” (MARTINS, 2010, p. 19).

A atribuição à história de um “poder que tudo reúne e impulsiona por meio de um plano oculto ou manifesto”, em cujo nome “os homens poderiam estar agindo” constrói um novo projeto existencial, que vê por trás das singularidades do passado grandes ideais unificadores da humanidade. Este modo de responder à instabilidade temporal da modernidade fez da nova sociedade burguesa uma “época das singularizações, das simplificações” (KOSELLECK, 2015, p. 52). É aí que a história, como um dos mais importantes recursos de organização política e cultural da sociedade burguesa se torna centralizadora¹⁸, quer dizer, faz todo o destino da humanidade obedecer à um mesmo sentido de transformação, sustentado por uma mesma classe política e suas instituições, valores que ela pretendia implementar em todo o globo terrestre, e isto a partir da concepção de que se tratavam de preceitos que pertenciam à própria história.

A tarefa científica da história se difunde rapidamente pela França, Inglaterra, Brasil, etc. A historiografia científica (re)elaborou certa metodologia para lidar com o passado. Esta metodologia é formada quase que exclusivamente pela crítica documental e pela intensão de ser verdadeiro e

18 A ideia de uma “história centralizada” foi utilizada por Rodrigo Turim, segundo o qual, “o projeto centralizador executado pelo Estado imperial [brasileiro] teve como seu correlato a centralização da prática historiográfica” (TURIM, 2009, p.19).

sincero no julgamento do passado. Este *ethos* da sinceridade se constitui ainda hoje um dos pilares da historiografia. O objeto de conhecimento das escolas históricas será definido como sendo os feitos humanos no passado, formando-se assim a longa tradição dos estudos históricos que ainda hoje conhecemos.

A força deste movimento cultural e institucional da escrita científica da história, que começou com as escolas históricas alemãs foi sua ligação com o poder político. Incumbidas de organizar uma nova visão de mundo que oferecesse ordem e direcionamento para uma sociedade que vivia um processo de revoluções políticas e reformas administrativas, jurídicas e sociais viram no Estado Nacional moderno a força a partir da qual as novas normas sociais deveriam se consolidar. A ideia de nação era a que dava a sustentação cultural para a delimitação e a ação do Estado.

Exatamente a nacionalidade tornara-se a tarefa principal a que se dispuseram os historiadores profissionais do século XIX. Essa intrínseca relação entre poder político e ciência histórica foi descrita, por exemplo, nas palavras do historiador George Iggers¹⁹:

O que distingue a escrita dos historiadores na tradição da historiografia alemã foi sua convicção teórica básica em olhar para a natureza da história e o caráter do poder político (IGGERS In: GAIO, 2007, p. 11)

Este é o motivo pelo qual a história política, diplomática e militar se manteve durante muito tempo como tema central na historiografia científica e o ensino de história se dedicou ao saber “de cor” os nomes e datas de personagens e feitos importantes sobre a construção do Estado Nacional ao qual se pertencia. O Estado fora concebido no meio intelectual do século XIX como instituição que universalizava os traços individuais da formação histórica da nação, seu destino e suas tradições próprias, e que se desenvolvia por meio de características culturais que se mantinham entre o particular e o universal, o gênio do povo. Caberia à ciência da história realizar a investigação positiva de quais eram tais características nacionais.

¹⁹ “What distinguished the writing of the historians in the main tradition of German historiography was rather their basic theoretical convictions in regard to the nature of history and the character of political power”

1.4.6 - Institucionalização da história – escolarização – ensino de história

Enquanto os historiadores passavam a ocupar um lugar de destaque na formalização da ideologia do Estado, este, para se implementar de fato na nova sociedade que ia se conformando, precisou intervir e reformar as várias instituições a partir das quais se constituía. Entre elas estava a escola, os hospitais, a segurança pública, casas de assistência etc., que concorreram para formar a rede de inserção do Estado moderno na vida pública. A educação ocupou um lugar de destaque nos planos do nascente Estado moderno ao ser formulada buscando a autodeterminação dos povos e a liberdade individual. Esperava-se que a instrução pública difundisse por todos os cidadãos os valores “civilizatórios” próprios ao “progresso” e às “luzes”. Mas seu encaminhamento prático acabou seguindo orientações bem menos revolucionárias, contentando-se em atender às necessidades urbanas e industriais da sociedade nascente. A tarefa a que se propunha a instrução pública era difundir entre os cidadãos os valores “civilizatórios” necessários para que cada nação se estabelecesse e pudesse caminhar nas sendas do “progresso” e das “Luzes”. Na prática, a utopia do “progresso” infinito também sustentava a transformação de cada indivíduo numa máquina de produzir, regulada por um sistema de quantificar e medir moderno.

Antes do período moderno, a educação formal era um esforço quase exclusivamente exercido pela Igreja, tanto católica quanto protestante. Havia também um pequeno número de famílias que podia ter preceptores. Em nenhuma destas modalidades, contudo, tínhamos o caráter de formação sistemática próprio ao Estado Moderno.

No Brasil, por exemplo, os jesuítas, grandes responsáveis pela instrução de nível primário e secundário tanto na Europa como nas Américas, ofereciam o que eles chamavam de “aulas régias”, “cursos isolados destinados a conhecimentos específicos como gramática, latim ou grego” (LIMA, 2011, p.47). O objetivo destes cursos era preparar os filhos das elites para posteriormente completarem seus estudos superiores, em Teologia, Medicina ou Direito, nas Universidades europeias. Após a expulsão dos jesuítas do Brasil em 1759, o Marques de Pombal quis incorporar ao Estado Monárquico a tarefa de instrução pública que os religiosos prestavam. Ao estabelecer as suas “escolas régias” foi mantido, contudo, o mesmo modelo das aulas avulsas.

O sistema educacional moderno requeria ainda uma experiência de massificação para que seu planejamento centralizado e homogeneizador fosse instaurado. A visão a partir da qual foram construídas as orientações da instrução pública participa das mesmas disposições de ânimo e

perspectiva próprias ao “progresso”. Participa da mesma tendência, da obsessão por obter um domínio irrestrito em relação à natureza e aos homens em geral. É marcante na escolarização moderna um caráter de organicidade. A instituição escolar não só pressupõe um ideal, mas implanta um programa de fabricação de um modelo ideal de cidadão. Neste sentido, André Castanha observou que “o campo da instrução pública teve um papel destacado no processo de difusão da pedagogia da moralidade” (CASTANHA, 1999, p.55).

Do ponto de vista das novas condições sociais a necessidade de se criar instituições educacionais aparece ligada à ampliação, a passos largos, das formações urbanas e do desenvolvimento industrial. Não exatamente porque as máquinas exigissem maior grau de instrução para serem operadas. Elas muitas vezes funcionavam a base da repetição e exigia um menor conhecimento da completude do processo produtivo do que exigia a produção artesanal anterior. Com o desdobramento do regime de produção industrial intensificavam-se os conglomerados urbanos e, junto aos contingentes populacionais, surgiam novos problemas de gerenciamento das massas.

As instituições modernas passaram a realizar o seu ideal de centralização e universalização através de sistemas disciplinares. Os mecanismos de gerenciamento e de controle precisavam determinar os corpos para torná-los mais eficientes e dóceis no que diz respeito ao regime produtivo que estava emergindo na sociedade. Por meio da obediência e da submissão tornar-se-iam mais aptos ao novo ritmo que a sociedade moderna esperava desenvolver, produzindo resultados mais eficazes e com maior rapidez.

Michel Foucault percebeu de maneira clara a íntima relação existente entre as regras da instituição escolar e a temporalidade do “progresso”. No seu livro “*Vigiar e punir*” (1997) descreve o surgimento de estratégias súteis de controle dos gestos nos mais minuciosos detalhes, os usos controlados do espaço e do tempo e a busca por “anular os efeitos das repartições indecisas, o desaparecimento descontrolado dos indivíduos, sua circulação difusa”, enfim, “tática de antivadiagem, de antiaglomeração” (FOUCAULT, 1997, p. 123). Para tanto, os regimentos que vão definir o funcionamento da instituição escolar, assim como hospitais, exército, as fábricas e oficinas, serão sustentados por uma visão de mundo com fortes expectativas de controle das mentes e dos corpos tornando-os dóceis ao regime de produção capitalista. E isso se faz por meio da compartimentação dos atores em unidades singulares e de sua função isolada no conjunto do grupo.

No caso da escola, cada carteira compõe uma fileira que em conjunto compõe uma sala, a qual está organizada por séries.

Segundo Foucault a divisão celular do espaço predial comum à arquitetura moderna foi tomada de empréstimo às celas dos conventos medievais. Não só o espaço, mas também o tempo passou a ser compartimentados em unidades (e frações de unidade) e rigidamente controlados. A distribuição de cada lugares individualizais em fileiras espaçadas permite que possa haver um controle sobre cada um em particular e sobre o conjunto das tarefas a serem realizadas. É a partir desta perspectiva que individualiza, mas também homogeneíza o singular dentro do quadro daquilo que se espera do trabalho coletivo é que ofereceu as experiências de base para que os alunos passem a ser colocados em filas, e estas em sequência, calculados, medidos, atribuídos valores e grau de eficiência. É por meio desta arte de disciplinar os corpos colocando-os cada um no seu lugar e os fazendo circular por uma rede de relações e sucessões previamente estabelecidas é que criou a fila e as séries no espaço escolar, por exemplo.

A organização de um espaço serial foi uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar. Permitiu ultrapassar o sistema tradicional (um aluno que trabalha alguns minutos com o professor, enquanto fica ocioso o grupo confuso dos que estão esperando). Determinando lugares individuais tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar (FOUCAULT, 1997, p. 126)

Surge, para o funcionamento das instituições, bem como no que diz respeito à sociedade moderna em geral, um tempo fabril, mecânico, regulado por uma economia da produtividade, que exige, por sua vez, docilidade e obediência. Esta “marcha natural do espírito” para o que é “útil” é tanto uma marca da vida escolar, como se torna o princípio orientador da nação. A temporalidade que guia a nova sociedade moderna e as perspectivas da instrução escolar é linear e evolutiva.

Os procedimentos disciplinares revelam um tempo linear cujos momentos se integram uns nos outros, e que se orienta para um ponto terminal e estável. Em suma, um tempo evolutivo. Ora, é preciso lembrar que no mesmo momento técnicas administrativas e econômicas de controle manifestam um tempo social de tipo serial, orientado e cumulativo: descoberta de uma evolução em termos de progresso. (...) A historicidade evolutiva, assim como se constitui então – e tão profundamente que ainda hoje ‘para muitos uma evidência – está ligada a um modo de funcionamento do poder’ (FOUCAULT, 1997, p.136)

A escolarização, orientada por estes mecanismos de centralização, controle e disciplinarização dos corpos buscando torná-los mais “úteis” e “eficientes” produz as contradições significativas em relação ao mundo e à temporalidade contemporâneas., E, como mundo contemporâneo, muito mais regulado por critérios de diferença e dispersão, tanto no que diz respeito ao sistema produtivo, cultural ou social, os padrões estes critérios se chocam gravemente com padrão centralizado e hierárquico que predominou na modernidade e que ainda orientam as instituições e a mentalidade em alguma medida.

Embora o ensino moderno tenha se orientado pela ideia de universalidade, ela não foi acompanhada exatamente por uma democratização do ensino. Manteve-se sempre uma tensão entre os ideais utópicos do programa moderno da instrução pública (da soberania popular por exemplo) e uma prática mais ligada à uma certa catequese, ainda que voltada para a vida civil, esteve comprometida com uma moralidade estreita e um controle instrumental do imaginário popular e de suas ações. Vejamos um exemplo colhido por Manacorda para o estabelecimento de uma legislação educacional na Itália aos fins do século XVIII:

Se uma só classe de cidadãos viesse excluída da educação pública, meu plano seria perfeito e vicioso (...) Mas para ser universal, não deve ser uniforme. Eu divido inicialmente o povo em duas classes: na primeira situo todos aqueles que servem ou poderiam servir à sociedade com os braços, na segunda aqueles que a servem ou poderiam servi-la com seus talentos. (MANACORDA, 1995, p. 247)

E no caso do Brasil, já independente, nos anos em que implementava sua constituição liberal, temos o seguinte excerto do jornal *O Universal* cujo editorial, em 1826, questionava o quanto se deve instruir as massas:

É indubitável que há um gênero de instrução, a qual todos devem possuir, e que há outra que só compete a outros indivíduos. O que se destina aos trabalhadores do campo, ou à manipulação das oficinas não carece de ser instruído no mesmo gral como o que se destina a arte militar ou ao governo da república (...) Todavia ainda hoje há quem afirme, que a inteligência, e as luzes, são que não é muito para desejar que sejam possuídas pela grande massa do povo (GOUVEIA apud LIMA, 2011, p. 50)

Há uma duplicidade oculta no plano de universalização do ensino, que por meio de pequenas astúcias separa a educação das elites e a educação para as crianças pobres. Nesse sentido, se pode entender a colocação de Manacorda: “fábrica e escola nascem juntas: as leis que criam a

escola do Estado vêm juntas com as leis que suprimem as aprendizagens corporativas” (MANACORDA, 1995, p. 249).

Buscamos expressar, até aqui, de que modo tanto a escrita científica da história quanto a escolarização pública participaram, cada um a seu modo, do processo de formação do Estado Nacional Moderno, o qual foi implementado sob as bases de uma visão de história linear, progressiva e centralizada. Cada uma dessas instâncias ainda que tivessem suas singularidades, estiveram igualmente envolvidas na organização de uma disposição social e política que precisava oferecer solução à instabilidade da experiência do tempo que estava ocultada por certo otimismo do “progresso” especialmente no que diz respeito à produtividade e ao controle da natureza e dos homens em geral.

Existe uma intimidade significativa no que se refere à temporalidade da escola moderna (que persiste ainda hoje) e à ciência histórica. A historiografia e o ensino básico – e aqui falo em geral, ou seja, apesar de reconhecer tensões significativas em seu interior - se projetaram no tempo com foco na formação de um futuro glorioso, moralizado, atentos ao estabelecimento da ordem pública e do controle dos cidadãos.

Para encerrar este capítulo, acrescentemos algumas palavras sobre a implementação do ensino de história na educação básica. A sua importância no estabelecimento da vida moderna está tanto ligada à necessidade da formação de uma conduta disciplinada fornecida pela organização escolar quanto ao conhecimento dos feitos nacionais e da “genealogia da nação”, tornando-o (o ensino de história), nas palavras de François Furet, a “pedagogia central do cidadão” (FURET, s-d, p. 132-135).

O Brasil, neste contexto, se esforça para seguir de perto as “nações civilizadas” no seu esforço de implementar instituições próximas a esta lógica do “progresso” e do Estado nacional, sem uma nação estabelecida de fato²⁰. Exemplo dessa aproximação pode ser retirado de Edmund Burke quando comenta a necessidade do ensino de história nas nações europeias durante o século XIX como meio de constituir a nacionalidade no interior desses Estados:

Foi neste período [século XIX] que os governos europeus passaram a considerar a história como um meio de promover a unidade nacional, de educar para a cidadania ou um meio

²⁰ A esse respeito ver PINSKY, Jaime “Nação e ensino de história no Brasil” In: PINSKY, 2001, pp.12-22.

de fazer propaganda nacionalista. Em época em que novos Estados da Alemanha e da Itália e os Estados mais antigos, como França e Espanha, ainda se encontravam divididos por tradições regionais, o ensino de história nacional nas escolas e universidades incentivava a integração política. O tipo de história para cuja promoção os governos estavam preparados era naturalmente a história do Estado (BURKE In LIMA, 2011, p. 66).

Daí é de onde vem a preocupação sempre frisada em relação ao ensino de história, de que ele estabeleça uma “formação moral e patriótica dos alunos”, como disse Jonathas Serrano, professor do Colégio Pedro II no final do século XIX, Colégio de referência criado para servir de modelo no ensino brasileiro.

No caso do Brasil o ensino de história foi estabelecido primeiramente no Colégio Pedro II (NADAI, 1993, p. 146). O estabelecimento do ensino de história se deu junto à criação do Colégio, em 1837, curiosamente o mesmo ano da criação do primeiro instituto de pesquisa histórica brasileiro, o IHGB. A orientação para o ensino vinha do que as nações europeias vinham estabelecendo, notadamente a França. É o que afirma o então ministro e secretário de Estado na ocasião da inauguração do Colégio: “Foi preciso buscar no estrangeiro a experiência que nos faltava, a atuação irresistível que então exerciam sobre nós as ideias, as instituições e os costumes franceses, impôs-se o modelo francês” (HAIDAR, apud NADAI, 1993, p. 146).

O ensino de história no Brasil começava não só seguindo uma inspiração francesa, mas seguindo os próprios manuais franceses:

“para o ensino de História Universal o compendio de Derozoir; para História Antiga, o de Caiz; para história Romana, o de Durozoir e Dumont. Reformas posteriores cuidaram de adequar o programa de estudos do Colégio às últimas modificações realizadas nos Liceus da Nacionais da França. Na falta de traduções, apelava-se diretamente para os próprios manuais franceses” (HAIDAR, apud NADAI, 1993, p. 146).

De modo que o ensino de história inicialmente estuada no Brasil se constituía muito próxima ao modelo e conteúdos que eram estudados na França.

CAPÍTULO 2 – TEMPORALIDADE E SENSIBILIDADE NO CONTEMPORÂNEO

Neste capítulo vamos apresentar algumas características importantes da temporalidade na sociedade contemporânea, buscando avaliar quais são os modos predominantes de lidar com o tempo que têm surgido nela. Desde o capítulo anterior já pudemos apresentar a ideia de que o nosso mundo apresenta algumas rupturas com o padrão de vida e as expectativas típicas da modernidade, cuja visão a respeito do tempo foi designada, a partir de Gumbrecht, como historicismo, expresso como certo otimismo e esperança de que o futuro seria sempre melhor que o passado, caracterizando, também, uma natureza progressiva do tempo.

Também discutimos no capítulo anterior a hipótese de que sempre existe, em qualquer grupo social, uma concepção de história implícita no cotidiano, relacionada ao modo como este grupo experimenta o tempo em meio aos seus dilemas políticos e culturais. Ao explorar algumas das características do nosso presente vamos buscar expor como uma nova concepção da história tem se formado em nossa sociedade, ainda que de maneira não totalmente clara. Investigando as tendências mais recentes do mundo social, político e econômico descobriremos que o nosso presente está diante de condições propícias para o aparecimento disso que Gumbrecht chamou de “nova cultura histórica” (GUMBRECHT, 2010, p. 152).

Nosso propósito nesta dissertação é, como também já foi dito, elaborar uma concepção mais autêntica da história, para que no ensino de história possamos trabalhar com didáticas que ajudem os nossos alunos a se integrarem com mais propriedade aos aspectos que dizem respeito à sua própria condição histórica. Uma relação mais autêntica com a história pode ser exercitada quando buscamos identificar a nossa condição temporal e explorar os modos como nossa existência se (re)estrutura a partir de passados e futuros obscurecidos. No capítulo anterior exploramos um destes fenômenos fundamentais da história, que Heidegger chama de “envio comum”, isto é, o modo como as pessoas se lançam em direção a um destino singular a partir de decisões tomadas em um espaço coletivo (mundo que é sempre constituído junto aos outros *dasein* e aos demais entes em geral), e que é determinado, sobretudo, pelos dilemas e desafios de uma geração. Neste capítulo

teremos a oportunidade de explorar outros fenômenos essenciais da história²¹, a saber: a disposição de ânimo e a sensibilidade afetiva, emocional e sensorial.

De início e na maioria das vezes nossa relação com o mundo se dá por meio de uma familiaridade tão radical com coisas e pessoas que o mais comum é que não notemos qual é a nossa relação com o tempo. Ao nos ocuparmos em nossas obrigações somos levados a conceber o tempo de uma certa forma, mas comumente não o interrogamos nem avaliamos que configurações são possíveis à temporalidade. Nos nossos mundos cotidianos a questão do tempo fica quase sempre reduzida ao cálculo cronológico e não se mostra como o projetar-se para possibilidades próprias e limitadas. Nos nossos mundos cotidianos a experiência do tempo se dá irrefletidamente a partir da resposta imediata às pressões estabelecidas socialmente, a partir das nossas ocupações e das solicitações que também vêm dos dispositivos técnicos que constitui e funda o nosso mundo.

Chamamos de inautêntico certo excesso no que diz respeito ao modo irrefletido e indiferente de lidar com o tempo a partir do qual apenas respondemos às demandas do mundo das ocupações sem nos apropriarmos do nosso próprio “destino”²². No desenvolvimento deste capítulo notaremos que o modo de projetar-se historicamente estimulado no nosso presente produz estados de ânimo crônicos de ansiedade e frustração. Esses estados de ânimo surgem devido a organização temporal que emerge da pressão dos dispositivos técnicos mais usados atualmente e das relações sociais baseadas neles - que são os dispositivos eletrônicos e as mídias virtuais. Estes estados emocionais produzem por sua vez uma tendência para uma obstrução do entendimento da nossa própria condição temporal e espacial. As características temporais e sociais do nosso mundo nos levarão a perceber a temporalidade contemporânea como algo próximo a uma “estagnação temporal”²³ (GUMBRECHT, 2012, p. 87). É característico do imediatismo que vigora hoje em dia

²¹ Chamamos de fenômenos essenciais da história aqueles elementos próprios à existência humana que em seu movimento tanto retomam algo daquilo que fomos quanto também nos lançam em possibilidades próprias ao nosso ser-aí.

²² Em um sentido heideggeriano “destino” diz respeito às possibilidades próprias do “dasein” que se anunciam em seu ser-no-mundo, de tal modo que antecipando o que ele mesmo pode ser, nessa antecipação já está latente a orientação das decisões.

²³ Desde já é importante ressaltar que há uma diferença entre o modo como descrevemos certa “estagnação temporal” do presente e a realizada por Gumbrecht. Para este autor a estagnação temporal do presente se dá devido a um receio de avançar em relação ao futuro, ao mesmo tempo, que também teríamos dificuldade de deixar o passado para trás, retomando e nos reapaixonando constantemente pelo passado, sobretudo nos aspectos que permitem fruição e prazer. Embora essa tendência se encontre de fato em nosso mundo atual, não se dá da mesma maneira com as gerações mais

que algumas estruturas fundamentais da existência ficam, a tal ponto obstruídas, passam a se manifestar como algo essencial que não está sendo atendido²⁴, gerando desconforto e mal-estar perceptíveis na sociedade como um todo, e que aqui, no nosso caso, estão sendo observadas desde o ponto de vista da vida escolar.

O comportamento fortemente imediatista, perceptível sobretudo nas novas gerações, ao fixar os jovens apenas numa única instância do tempo, o presente, temendo, rejeitando ou ignorando as outras, o que os levam à se perderem de sua condição histórica, da sua corporeidade espacial, como também da afetividade em relação às pessoas em geral, por meio de relações cada vez mais virtualizadas.

Ao identificar e reconhecer essa condição temporal nos propusemos a elaborar algumas estratégias didáticas que nos permitissem descongelar essa estagnação temporal, e isto para que os alunos pudessem descobrir por si mesmos, e a partir de suas próprias condições territoriais, e culturais, a amplitude e variedade do mundo histórico, com sua riqueza de temporalidades, as quais abrem múltiplas possibilidades para o nosso “ser-aí”, e que de início se encontram obstruídas.

A possibilidade de transformar a historicidade inautêntica em historicidade autêntica diz respeito ao reconhecimento das estruturas essenciais da vida humana em relação às quais os nossos alunos têm se perdido. Neste sentido se trata de ajudá-los a experimentá-las de maneira mais coerente e a se apropriar delas por si mesmos, o que permite inclusive que a escola possa ensinar melhor seus conteúdos tradicionais, o que pode ser logrado devido a um melhor entendimento mútuo entre o projeto escolar (que diz respeito ao projeto político pedagógico das escolas, as condições dos profissionais da educação e da legislação educacional) frente ao o projeto existencial

novas, que perdidas na necessidade de atualização incessante despreza tudo que não é o mais imediato e, por conseguinte, concebendo o passado como algo que não pode em nada contribuir com a realização dos seus desejos no presente, e isso a tal ponto se tornou um critério do seu imaginário e da sua relação estética com o mundo que rejeitam qualquer passado, mesmo no que diz respeito a estes modos da fruição e do prazer. Uma música, um filme, uma forma de vida que se lhes apresenta, se não está nos moldes de seu presente sensacionalista lhes causa mal-estar e rechaço.

²⁴ Um exemplo básico tirado da experiência da sala de aula é a agitação em que se encontram muitas vezes os alunos. Ela expressão que no seu processo formativo existem elementos que não tem sido vivido de modo equilibrado. O desenvolvimento do capítulo mostrará que essa agitação nos indica uma relação deficiente com a sua própria espacialidade e corporeidade, situação produzida por exemplo pelas inúmeras horas que os adolescentes passam submersos em um mundo virtual,

próprios aos nossos alunos. Passemos a averiguar quais são algumas das características gerais do nosso contemporâneo.

2.1 Diversidade e Complexidade

Nossa sociedade está marcada pelo imperativo e pela necessidade de aprender a lidar com muitas diferenças. Multiplicam-se as vertentes religiosas, os estratos de classes sociais, os encaminhamentos ideológicos, as opções de gênero sexual, as “tribos urbanas” e os estilos de vida. Este fenômeno de pluralização das ideias e dos subgrupos culturais também se processa em função do enorme crescimento das cidades, de uma economia sustentada pela acumulação flexível do capital e da ampliação do alcance dos meios de comunicação adentrando uma fase digital e virtual.

A diversidade que está presente em nosso mundo pressiona as formas de pensar e as representações culturais mais centralizadas que ainda persistem no imaginário coletivo. Vimos como o projeto político das instituições modernas era, ao menos em geral, inclinado à centralização e à homogeneização do espaço, do tempo e das pessoas. Novos desafios existenciais surgem quando a diversidade passou a se consolidar como paradigma para as novas regras de sociabilidade e de produção de mercadorias.

O Brasil passou a ter, desde a década de 1980, a maior parte da sua população vivendo em cidades que não param de crescer. Mas mesmo no que diz respeito ao fenômeno da urbanização notamos tendências que já destoam das expectativas e padrões típicos da modernidade. Os estudos sobre as cidades têm mostrado que é a periferia quem cresce vertiginosamente, ameaçando a cidade regular e oficial a se tornar em breve apenas uma ilha em meio às submoradias as mais diversas (DAVIS, 2006, p.28). Hoje em dia já não são mais as grandes metrópoles as que mais crescem, devido a certa saturação da sua expansão, mas sim as cidades de porte médio como, no caso do Brasil, Belém ou Cuiabá (DAVIS, 2006, p. 28). Estes dois aspectos indicam a diversificação dos eixos urbanos do país, embora seja um fenômeno mundial, que pulveriza os centros de produção, circulação e decisão, dificultando uma política de orientação centralizada. Ao mesmo tempo, já

não encontramos mais em uma grande cidade algo como um centro, de modo que podemos falar, no máximo, em vários centros.

Os processos de modernização ao se ampliarem ao longo do século XX acabaram provocando o aparecimento de novas condições sociais a partir das quais os antigos sentidos centrais à modernidade vêm sendo enfraquecidos. Isso ainda pode ser notado da seguinte maneira. A vida urbana tem dissolvido as formas tradicionais da cultura: crenças e modos de viver, às vezes ancestrais, que se perpetuaram no campo por meio de laços de solidariedade mais estáveis têm perdido seu potencial de orientação da vida nas grandes cidades. Uma visão de mundo rigidamente ordenada, que expressava a hierarquia das relações familiares, normalmente centralizada na figura paterna, deixa de ser considerada algo natural. A modernidade, ainda que tenha se apoiado numa hierarquia rígida e bem definida, em decisões centralizadas, ao colocar-se em marcha acabou tornando possível o aparecimento de grupos e de sentidos que também a questionam.

A produção quase infinita de bens de consumo do nosso sistema econômico tem o poder de substituir parte significativa das atividades e afazeres “cansativos” por meios mais cômodos de produção, e também desenvolve, ela mesma, a sensação de novas necessidades. Os bens de consumo, produzidos em escala planetária, vão se tornando cada dia mais parte de nós mesmos, incorporando-se à rotina e ao pensamento. Passam a ser sentidos a cada dia como atributos naturais da existência.

Em meio à diversidade de interesses e representações que emergem cotidianamente na vida social, pressionada pela complexidade das relações trazidas por estes inúmeros bens de consumo tanto amplia extraordinariamente as sensações de necessidade como dificulta muito o desafio que é o do esforço de uma compreensão sobre nós mesmos, sobre o nosso papel no interior disso que é a história ou mesmo o social.

A percepção de que é preciso levar em conta e respeitar a diversidade como um preceito norteador das relações sociais e do próprio entendimento que temos do mundo só vem se estabelecendo aos poucos na sociedade Ocidental, e ao surgir não abole às posturas em contrário, ela acaba tendo que conviver e disputar espaço constantemente com uma orientação mais apegada a modelos únicos (de família, de aluno, de “civilização”, etc.) que definiram a modernidade. Quando a produção e circulação cada vez mais acelerada de coisas, pessoas e informações ocupa

regiões cada vez mais vastas do globo terrestre, mudam os modos de significar e de visualizar pessoas e coisas, e é o esquema da vida inteira que se transforma.

A complexidade e a diversidade passaram desde o final do século XX a organizar predominantemente as práticas, o pensamento e os estilos de vida contemporâneo, tudo isso é, ao mesmo tempo, causa e efeito da erosão do modelo político e existencial da modernidade, que, nas palavras de Koselleck foi “a grande época das singularizações, das simplificações” (KOSELLECK, 2015, p. 52).

2.2 A Perda da estabilidade dos significados

Complexidade e diferença são marcas da sociedade atual. Mais do que simples objetos novos, tratam-se, mais propriamente, de uma mudança no modo de estar no mundo e implicam um rearranjo de nossas relações sociais e pessoais. Os modos como os saberes e as práticas estão se organizando recentemente criam severos obstáculos ao modo de pensar hierarquizado, seguro e evolutivo, típicos, de certa forma, do horizonte mais propriamente moderno. A sociedade moderna no seu esforço de autodefinição e autocompreensão elaborou um pensamento que mais ou menos inconscientemente se adequava ao modelo da produção industrial. Pierre Levy observou que “com o desenvolvimento fabril dando suporte ao trabalho cognitivo (...) o pensamento lógico do mundo tornou-se mecanicista e instrumentalizador” (LEVY, 2001, p. 71). A sociedade moderna constituiu um projeto existencial que buscou encontrar no mundo regularidades, ordens fixas, e um modo causal de relacionar as coisas, e estendeu às formas sociais e humanas sua visão de mundo proveniente da mecânica, em que uma certeza matemática pressupunha conceitos de validade universal e metafísica²⁵.

²⁵ Na conferência “A época da imagem do mundo” Heidegger aponta que na modernidade passou a predominar uma forma de pensar a totalidade dos entes dominada pelo poder da técnica, e que determinava, por sua vez, uma certa concepção de verdade. Trata-se da “decisão de pensar a essência da verdade como *adequação* (conformidade) e como *certeza*, decisão que implica uma via *representacional* ao Ser e a promoção do homem à condição de *subjectum* (sujeito), isto é, o homem como sujeito torna-se o fundamento e a medida da verdade de suas representações e do próprio Ser.” (FERREIRA JUNIOR, 2000, p. 48). Para Heidegger, o esforço da modernidade por encontrar por si mesmo um fundamento seguro e indubitavelmente verdadeiro para o mundo (que por fim foi buscado na certeza de si

A confiança no projeto moderno se sustentou na crença de que os conceitos filosóficos e científicos expressavam a essência mesma das coisas. Isso foi o que constatou Koselleck ao historicizar diversos conceitos importantes da vida social e política no interior da modernidade. O historiador alemão, ao formular a sua teoria e metodologia da pesquisa histórica, precisou se afastar da tendência comum na história das ideias de “tratar as ideias como constantes, articuladas em figuras históricas diferentes, mas elas mesmas fundamentalmente imutáveis” (KOSELLECK, 2015, p.104). Por isso, a estabilidade das representações de mundo na modernidade dependeu diretamente da concepção de história universalizadora e centralizada, que agrupava toda a diferença num “coletivo singular”, a partir da qual todo o devir humano seria a realização de entes transcendentais específicos, exteriores e independentes. Ideias como a razão, a liberdade e o Estado foram tomadas como realidades em si mesmas que iriam progressivamente delimitando e produzindo as novas experiências.

Segundo Gumbrecht, nos finais do século XIX começou a ser percebido que não seria possível produzir descrições unívocas de nenhum conceito, pois surgiria sempre, a partir de cada um deles, uma pluralidade de descrições possíveis²⁶, aparecendo, assim, os primeiros sinais significativos de “inconsistência epistemológica” da modernidade (GUMBRECHT, 2012, p. 61). Mas foi por meio dos choques produzidos por eventos traumáticos do século XX que a crença numa natureza puramente espiritual (ou seja, metafísica) dos conceitos passou a se dissolver de maneira mais resoluta, a ponto de criar no mundo contemporâneo uma sensação de que perdemos todo e qualquer acesso privilegiado em relação ao nosso próprio mundo, uma vez que vivemos hoje perdidos numa pluralidade de significados que não encontram estabilidade. Quando tornou-se evidente que para cada objeto observado haveria sempre uma longa série de descrições possíveis, surgiu também a ameaça de “que os objetos exteriores ao pensamento fossem pura e simplesmente inacessíveis” (GUMBRECHT, 2010, 60-66). Trata-se, segundo Gumbrecht, de uma perda do

mesmo, operada por raciocínios matemáticos) era uma busca de livrar-se do jugo da autoridade da Igreja e dos sistemas filosóficos aristotélicos.

²⁶ Gumbrecht explora amplamente a história deste deslocamento epistemológico no seu livro *Produção de Presença* (2010). Para abordar esse momento inaugural do problema do multiperspectivismo no final do século XIX podemos mencionar o seguinte trecho: “o observador de segunda ordem percebeu que cada elemento do conhecimento e cada representação que ele pudesse produzir dependeriam sempre, necessariamente, do ângulo específico de observação. Assim, começou a ver que existia uma infinidade de descrições para cada objeto potencial de referência – e essa proliferação, em última análise, destruiu a crença na estabilidade dos objetos de referência.” (GUMBRECHT, 2010, p. 62)

mundo que vem sendo produzida pelos conflitos de interpretação, isto é, uma perda do mundo “hermeneuticamente orientada” (GUMBRECHT, 2010, 60-66). Esta perda do mundo se deve a uma superinflação da função explicativa da linguagem. Esse desgaste se deve a um esgarçamento da predisposição moderna em buscar definir sentidos únicos e transculturais (isto é, metafísicos) para cada conceito.

Vejam os mais de perto um destes momentos de dissolução na crença em uma natureza metafísica das ideias da nossa sociedade. Este exemplo poderá nos mostrar como em nosso presente a sociedade vem, aos poucos, se desprendendo do pressuposto de que as ideias e os conceitos têm uma origem espiritual. Ele também poderá mostrar como isso não se dá de uma hora para outra nem sequer atinge toda a sociedade da mesma maneira, evidentemente.

Simone de Beauvoir publicou, na metade do século XX, seu famoso livro *O Segundo Sexo*, a partir do qual buscou argumentar que a ideia de “mulher” é uma construção social, e que a figura feminina, tal como a sociedade se adaptou a pensar, isto é, como um ser frágil, dócil e “do lar” não existe naturalmente. Sua fórmula parte do pressuposto de que as ideias e concepções são formadas em contextos sociais específicos e aparecem a partir de interesses precisos dentro desses contextos.

Os conflitos que esse debate trouxe para o ambiente intelectual do nosso presente, isto é, de que não haveria outra coisa senão uma “construção social da realidade”²⁷ derivam da perda da estabilidade dos significados próprios à modernidade.

Este multiperspectivismo gerou (e também foi gerado por) uma crise na crença da possibilidade de que os discursos científicos e filosóficos em geral pudessem representar fidedignamente a realidade do mundo. A concepção metafísica de que as coisas tivessem por trás de si mesmas, ou escondidas em sua profundidade, uma essência ou uma verdade única e substancial, como uma identidade que lhes fosse própria, perdeu sua razão de ser. No século XX, as ciências humanas se esforçaram para tentar conciliar a percepção direta das coisas com a sua descrição linguística, mas nem de longe puderam oferecer uma nova estabilidade à nossa

²⁷A *Construção Social da Realidade* é o título do livro de Peter Berger e Thomas Luckmann, cujo debate é aproveitado por Gumbrecht para construir sua tese de que hoje em dia vivemos numa condição hermenêutica de perda do mundo, que passamos a explorar a seguir. Para Gumbrecht a tese dos autores mencionados e largamente difundida nos pressupostos dos debates atuais tem um fundo socio-constitutivista exatamente por considerar que não haja uma realidade em si mesma, apenas construções intelectuais e sociais da realidade.

capacidade de significar as coisas. Foi exatamente esse esforço que fez com que a linguagem se tornasse um dos temas mais importantes do debate epistemológico no decorrer do século XX. (GUMBRECHT, 2010, 60-66)

Segundo Gumbrecht, uma das estratégias mais utilizadas no século XX para relacionar descrição conceitual e a experimentação do mundo foram as diversas fórmulas socio-construtivistas, como a que sustenta a tese de Simone de Beauvoir que apresentamos. Nelas se estabelece o pressuposto de que as ideias e a própria realidade são construídas socialmente, de modo que todos os conceitos que utilizamos na nossa relação com o mundo, tais como mulher, trabalho, educação, amor, etc., sejam apenas construções socialmente convencionadas sobre a realidade, e que, portanto, teriam validade apenas dentro de seus contextos específicos de uso. Essa posição, como se sabe, é bem conhecida. Ela teria levado, contudo, a certa sensação de perda no que diz respeito ao acesso à realidade do mundo. Não que deixássemos de estar no mundo, mas se nos relacionamos apenas com interpretações sobre as coisas, não poderíamos jamais conceber diretamente o que elas são em si mesmas. Segundo Gumbrecht,

A resposta à pergunta de porquê desejamos tanto ‘ultrapassar a metafísica’ é que sentimos, pelo menos de um modo intuitivo, que a visões de mundo metafísica está relacionada àquilo a que chamei ‘perda do mundo’. Esta é uma razão importante para a sensação de que já não estamos em contato com as coisas do mundo. (GUMBRECHT, 2010, p. 73).

2.3 As marcas do Paradoxo

Tudo isso nos mostra que, contemporaneamente, vivenciamos grandes mudanças em relação aos preceitos que vieram determinando a sociedade desde a modernidade, cuja mentalidade e as instituições orientavam as decisões baseadas em certa tendência metafísica de homogeneização e de certeza racional na relação do homem com a verdade das coisas e consigo mesmo. A diversidade e a complexidade tornaram-se características do nosso mundo quando, no espaço público, ficou evidente que existem várias orientações disputando predomínio. A convivência de diferentes preceitos e de diferentes projetos políticos, sociais e culturais, muitas vezes antagônicos,

nos coloca diante de outra marca muito forte do contemporâneo, que é a experiência de paradoxos. O paradoxo, “isto é, a simultaneidade de dois conceitos ou posições incompatíveis” (GUMBRECHT, 1999, p. 470) tem sido muito trabalhado na literatura sociológica para constituir o que podemos chamar de uma teoria do presente, “da qual precisamos, mas ainda não dispomos” (GUMBRECHT, 1999, p. 470).

É paradoxal, por exemplo, que a criação de tantos recursos tecnológicos desenvolvidos para facilitar e desonerar o homem da fadiga do seu esforço de produção seja ela mesma responsável pela provocação de uma aflição cotidiana e significativa. Por um lado, trata-se de processos que nos autonomizaram em relação à natureza, nos abrigando de suas intempéries e trazendo conforto, mas, por outro, também e paradoxalmente ampliaram a rede de dependência da população no que diz respeito a alguns poucos homens (detentores do que podemos chamar de meios de produção), ao mesmo tempo em que também criam as condições econômicas para que um altíssimo índice de desemprego²⁸, além da produção de miséria e de alienação. Como aponta Zygmunt Bauman, os recursos técnicos desenvolvidos para assegurar a sobrevivência e o desenvolvimento humano têm se constituído nos principais motivos de temor no que diz respeito à sobrevivência humana.

Com o crescimento da capacidade de nossos instrumentos e recursos de ação, os quais nos permitem avançar ainda mais no espaço e no tempo, cresce também nosso medo de que eles sejam inadequados para erradicar o mal que vemos e o mal ainda não visto, mas que tende a ser gestado (...). A geração mais tecnologicamente equipada da história humana é assombrada por sentimentos de insegurança e desamparo”. (BAUMAN, 2008, p. 132)

Também figura entre os paradoxos do nosso tempo, que tenhamos hoje em dia acesso à informações de todo tipo e de um modo praticamente instantâneo, a ponto de ser designada, muitas vezes como “sociedade da informação”²⁹, e, por outro lado, mesmo com este acesso crescente à informação temos certa manipulação da população, o que se faz utilizando os mesmos recursos à

²⁸ Os laços de sociabilidade e do ritmo de produção que caracterizam a sociedade pré-industrial faziam com que “antes do capitalismo o desemprego era ocorrência esporádica” (TÜRCKE, 2014, p. 42)

²⁹ Conforme a definição de Manuel Castells em “A era da informação: economia, sociedade e cultura”. In: **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2000, vol. 1.

informação. Sabemos, por exemplo, que muitos não conseguem discernir os objetivos básicos de um texto e nem, muito menos, pressuposições de fundo³⁰.

Para ampliar o repertório de paradoxos, que são uma marca característica do nosso tempo, mencionemos o papel contraditório cumprido pela razão no mundo contemporâneo. Se na modernidade seu papel era o de perceber a realidade, ao longo do século XX - a partir das catástrofes civilizatórias produzidas por meio de certo excesso racional que Adorno chamou de “razão instrumental” – a ideia de razão passou a ocupar um lugar dúbio e perigoso. Se, por um lado, produz benefícios científicos e tecnológicos para a humanidade, por outro também tornou possível a instrumentalização da nossa relação com as pessoas e a intensificação da exploração do homem pelo homem.

Quando olhamos para a filosofia moderna, ela podia pensar a razão como se a razão nos determinasse essencialmente. Agora a razão para nós é uma palavra entre outras, e uma palavra perigosa, pois muitas vezes ela traz consigo um potencial de agressividade, de violência e de destrutividade (CASANOVA, Marco. Aula de Psicologia IV³¹)

2.4 A descoberta do tempo como um espaço de simultaneidades

Quando, no decorrer da segunda metade do século XX, o desenvolvimento da industrialização capitalista criou as condições que levaram ao esgarçamento dos preceitos sociais da hierarquia paterna ou da metafísica do discurso científico, isso levou à fratura na estabilidade metafísica dos conceitos, sem que essa tendência contudo deixasse simplesmente de existir. As instituições modernas também continuam regulando as relações sociais, a ciência continua oferecendo benefícios e inovações técnicas e as famílias ainda podem e educam a partir de

³⁰ No caso do acesso à rede mundial de computadores recentemente foi publicada uma pesquisa pela agência Quartz constatando que: “a maioria dos jovens não consegue distinguir notícias de propaganda”. Que a publicidade tenha o interesse de se confundir com informação é algo que já fora notado por Adorno ao analisar a publicidade norte-americana ainda nos anos 1940. Mas a pesquisa mencionada, realizada por encomenda pela empresa Mozilla, constata que não conhecendo a internet em um nível básico ficamos vulneráveis no que diz respeito a aceitar todo tipo de rumores e notícias falsas. Talvez o dado mais alarmante nesta pesquisa seja de que entre os brasileiros, 55% confundam o Facebook com a própria internet. O relatório Mozilla está disponível em: <https://internethealthreport.org/v01/>.

³¹ Disponível em: www.4shared.com.br. Acesso em: 31/7/2018

determinados valores próprios à modernidade, os preceitos metafísicos modernos continuam atuando e pressionando o pensamento, que nestas condições tende à desorientação e à instabilidade.

Vejamos um exemplo. Desde as décadas de 1950 e 1960 surgiu no mercado das gravadoras de disco e de vestuário um conjunto lucrativo de mercadorias direcionadas exclusivamente para os jovens. Esse filão mercadológico tanto derivou como ajudou a alavancar um processo de autonomização de certa cultura adolescente. Mesmo assim não desapareceu a figura da autoridade paterna mais tradicional, que está, por sua vez, cada vez mais pressionada. As perspectivas e projetos existenciais tem se constituído em meio a tais paradoxos irreduzíveis a uma fórmula única, e também a partir da necessidade de convivermos com uma grande diversidade de estímulos e de orientações. Experimentar as possibilidades do projeto existencial como simultaneidade parece estar diretamente relacionado ao que Gumbrecht chamou de uma experiência do presente como “espaço de simultaneidade” (GUBRECHT, 1999, p. 469). Buscaremos, a seguir, explorar o argumento de Gumbrecht sobre o modo como desde as últimas décadas temos experimentado o nosso tempo. Gostaríamos de salientar que a experiência do presente como um “espaço de simultaneidades” só pode aparecer devido às marcas próprias ao mundo contemporâneo, o qual é constituído por paradoxos irreduzíveis a fórmulas únicas e marcado pela diversidade e alteridade.

Falamos, no capítulo anterior, como o historiador Reinhart Koselleck, no imediato pós-segunda guerra mundial, refletindo teoricamente sobre o tempo histórico, percebeu que cada conceito da vida social e política comportava uma pluralidade de nuances de sentidos possíveis. Cada palavra continha no seu campo semântico orientações distintas que provinham de diferentes horizontes de experiência, e estas possibilidades de sentido sedimentam-se em constituindo camadas de sentido. Koselleck chamou essa presença simultânea de diferentes perspectivas históricas num mesmo conceito de “estratos do tempo” (KOSELLECK, 2001, p. 18). Conforme o contexto social ou político que uma certa palavra adentra – e conforme também o grupo político específico que a utiliza e contra quem a emprega – poderão ser acionados alguns e obstruídas possibilidades que estão ali presentes simultaneamente, em camadas. Essa descoberta de Koselleck nos ensina que na vivência do tempo (de qualquer época histórica) há sempre em disputa uma grande quantidade de orientações sobre como deve ser o destino do homem e do mundo. Por isso, ao descrever o que seria a percepção do tempo histórico, os exemplos dados por Koselleck buscam ilustrar essa sobreposição de camadas da experiência, mostrando como elas se tencionam e atuam

simultaneamente a partir de ritmos distintos dependendo do espaço e do projeto existencial em questão³²:

Quem busca encontrar o cotidiano do tempo histórico deve contemplar as rugas no rosto de um homem, ou então as cicatrizes nas quais se delineiam as marcas de um destino já vivido. Ou ainda, deve evocar na memória a presença, lado a lado, de prédios em ruínas e construções recentes, vislumbrando assim a notável transformação de estilo que empresta uma profunda dimensão temporal a uma simples fileira de casa; que observe também o diferente ritmo dos processos de modernização sofrido por diferentes meios de transporte, que do trenó ao avião, mesclam-se, superpõe-se e assimilam uns aos outros, permitindo que se vislumbrem, nessa dinâmica, épocas inteiras. (KOSELLECK, 2015, p.14)

Gumbrecht, que na década de 1970 contribuiu para o “Dicionário dos Conceitos Fundamentais da História Social Alemã”, organizado por Koselleck, estava bem sintonizado com essa contribuição ao pensamento histórico quando passou a se dedicar e a refletir sobre as maneiras de se pensar a história que parecem emergir no contexto intelectual das últimas décadas do século XX.

De acordo com a descrição de sua própria trajetória intelectual, o que o levou a se dar conta de que uma nova experiência do tempo e da história poderia estar surgindo em nossa época foi uma frustração no que diz respeito às expectativas de que o estudo do passado pudesse oferecer orientações seguras para o futuro. E isto mais especificamente ao longo de uma série de colóquios³³ organizados justamente com o propósito de redinamizar o campo teórico e metodológico dos estudos literários e encontrar soluções para um futuro incerto. Neste momento se dedicaram ao que seria uma crítica radical dos próprios estudos literários e das ciências humanas em geral, as quais ainda se orientavam, ao menos em parte, pelo “mesmo princípio trivial e pouco controverso: o princípio de que era possível aprender com o passado e que isso ainda era mais verdadeiro no caso das disciplinas acadêmicas” (GUMBRECHT, 2010, p. 25).

³² “Com este projeto ambicioso, a História Conceitual vai além das propostas que encerram o pensamento social e político em termos de sincronia e diacronia, vislumbrando a simultaneidade ou não contidas em um mesmo conceito” (BENTIOGLIO, 2010, p.127)

³³ Os colóquios que Gumbrecht se refere ao relatar sua experiência pessoal com a cisão com a continuidade do pensamento histórico historicista foram realizados de 1981 a 1989 na cidade Iugoslava – então socialista – de Dubrovnik (GUMBRECHT, 2010, p. 24)

Enfim, começaram o evento organizados a partir da necessidade de reorganizar as ciências humanas em geral, mas ainda orientados pela compreensão de que o passado orientaria o presente. E, ao fim, e a partir de um exame historiográfico cauteloso dos “dois curtos séculos durante os quais existiram estudos literários” (GUMBRECHT, 2010, p. 25) acabaram constatando que a maior parte daqueles que estavam ali reunidos duvidava seriamente da possibilidade de que o passado pudesse chamar a atenção do presente, não, ao menos, no que diz respeito a uma orientação epistemológico-prática.,

É certo que a história dos estudos literários se mostrou cheia de interesses (...) mas tudo que viemos a aprender estava resumido na certeza de que o passado dessa história era muito diferente do nosso presente para poder conter sugestões de uma mudança séria em nossas convenções e nossas práticas (GUMBRECHT, 2010, p. 26)

A descrição de Gumbrecht relata no fundo uma constatação que se tornou generalizada para a sua própria geração de intelectuais: de que a ciência histórica não poderia extrair leis históricas do passado para orientar, de forma segura, o futuro. E esta percepção deve-se exatamente ao fato de que existe uma diferença (ou ao menos uma forte impressão, sentimento) demasiadamente acentuada entre o seu “o passado” e o seu “presente”.

A história – pensada como instrumento analítico para se reconhecer as direções tomadas pelo espírito humano – se fragilizava em meio às reestruturações do mundo da vida. A percepção, os interesses ou valores que estavam em jogo se mostravam razoavelmente distintos do modo de pensar e propor os problemas pensados no século XIX. De modo que o próprio avanço historiográfico, para o qual Gumbrecht contribuiu, em um contexto de radicais transformações, acabou por constatar que não haveria uma continuidade significativa entre as experiências e compreensões de uma época em relação à outra (a hoje). A descontinuidade da experiência do tempo não é algo determinado apenas por datas, se trata da própria diferenciação de certa gramática própria ao pensamento.

Está implícito no testemunho de Gumbrecht (e que coincide com muitos intelectuais de sua geração) que por trás da corrosão na concepção de história historicista estava uma mudança na forma de experimentar o tempo nas últimas décadas do século XX. Gumbrecht passará, desde então, a buscar e identificar quais seriam as experiências do tempo mais disponíveis no mundo

contemporâneo, e em que medida elas se distanciaram das experiências e da concepção de história (de temporalidade) que vigorou no século XIX.

O seu “diagnóstico complexo e de contornos definidos do presente” (GUMBRECHT, 2015, p. 12) terá por objetivo fundamentar a constatação de um certo mal-estar não apenas com e no interior da história, mas se trata mesmo de uma inadequação do próprio paradigma científico moderno em relação ao mundo contemporâneo. O modelo das humanidades que emergiu no mundo moderno se sustenta no esforço de que por meio da interpretação intelectual se logre extrair uma verdade oculta de dentro, ou que está atrás dos objetos. O incômodo com este modelo de ciência, normalmente sintetizado pela polarização sujeito/objeto, podia ser sentido em diferentes aspectos, por exemplo, em relação à crença de que a literatura contivesse alguma essência transcendental e eterna. Nas palavras do autor, “estávamos, afinal, numa época, em que muitos de nós, nos estudos literários, havia deixado de acreditar que os esforços quase seculares para encontrar uma noção meta-histórica e trans-culturalmente viável de ‘literatura’ pudessem gerar resultados satisfatórios” (GUMBRECHT, 2010, p. 27).

Apesar de que, naquele contexto “não fosse claro que aspecto poderia ter uma alternativa à interpretação, todos desejávamos oferecer alguma resistência ao relativismo intelectual associado à cultura da interpretação” (GUMBRECHT, 2010, p. 27). É notável como no ambiente intelectual de fins do século XX estava cada vez mais latente a constatação de que era inapropriado conceber a historiografia num sentido utilitarista e mecânico. Surgia a partir daí um esforço por superar o domínio exclusivo da faculdade intelectual da interpretação como método das ciências humanas e o relativismo cultural que ele parece produzir.

Vamos aqui acompanhar as contribuições de Gumbrecht sobre como nossa época tem vivenciado a sua própria temporalidade em meio à essa crise de significação e que saídas podemos dispor para reestabelecer uma relação direta com o mundo, nos esquivando assim da marcada tendência de nos perdermos no relativismo intelectual que hoje ameaçam as ciências humanas. Buscaremos acompanhar as contribuições de Gumbrecht no sentido de identificar como nestas últimas décadas têm surgido no nosso meio social “práticas de uma nova cultura histórica” (GUMBRECHT, 1999, p. 468). Avaliar essas práticas nos poderá ajudar a elaborar uma concepção de história mais adequada aos dilemas próprios do nosso tempo e frente aos quais vemos padecer as novas gerações, que encontramos no âmbito da prática do ensino de história.

Neste caso o fenômeno próprio à história que buscaremos explorar são aqueles chamados por Gumbrecht de “fenômenos de presença”, isto é, todo o amplo conjunto de experiências táteis, físicas, espaciais, emocionais e sensório-motoras que ficam quase sempre esquecidos pela cultura cartesiana de nossas instituições modernas. É uma característica da epistemologia moderna a tendência a reduzir todas as coisas e até mesmo a própria existência humana ao pensamento.

Começamos tematizando nossa relação com o futuro. Hoje em dia já não se percebe mais com facilidade aquele otimismo e ambição de habitar o futuro, como no auge da modernidade. Desde a década de 1970 ou 1980 nota-se uma retração das expectativas de que o nosso futuro pudesse ser melhor que o presente. Temos uma fragilização do “otimismo em relação ao conceito de progresso” (GUMBRECHT, 1999, p.469) Um dos fatores dessa mudança no modo de nos relacionarmos com o tempo está ligada à ascensão de um discurso ecológico, que passou a alertar incisivamente para o fato de que os recursos naturais do planeta são limitados e que a atividade predatória crescente de nosso sistema econômico nos coloca diante de riscos iminentes de uma catástrofe ambiental. Vários outros fatores poderiam ser ainda apontados para reforçar esta compreensão de que hoje paira um receio em relação ao futuro: o risco de um extermínio atômico, superpopulação, eclosão de epidemias, “terrorismo” etc...

Hoje em dia temos a impressão de que o futuro está bloqueado. De que o futuro está ocupado por uma ameaça que a gente ignora, mas que parece temível de qualquer jeito. Hoje a gente sobretudo tem medo. E eu acho que a gente tem medo do futuro independente da situação econômica (GUMBRECHT, 2000, p. 10)

Nestas condições, a relação como o presente também se modifica substancialmente. Se ele era para o historicismo apenas um “breve momento de transição, já não perceptível” (GUMBRECHT, 2015, p. 15), uma vez que as expectativas estavam todas voltadas para o futuro(imaginado como um campo de possibilidades ilimitada), hoje o presente tem deixado de ser algo efêmero para se tornar um espaço bem mais ampliado. A experiência de um “presente mais amplo” (GUMBRECHT, 1999, p. 469) que desde então começa a se estabelecer na cultura Ocidental coincide também, na análise de Gumbrecht, com uma recusa de deixar o passado para trás. Se, para o historicismo, a sensação mais comum produzida pela euforia com as inovações tecnológicas era de “sempre se ter a impressão de que se vai deixar constantemente para trás o passado para entrar no futuro” (GUMBRECHT, 2000, p.9), hoje já se percebe que o passado passa

a ocupar uma função diferente na vida das pessoas. Assiste-se a uma verdadeira renovação do interesse pelo passado. É grande o número de filmes, novelas, bares e até de *videogames* que buscam hoje recriar cenários de época com perfeição, no entanto, o passado passa a ser apresentado como ambiente exótico, como um outro mundo no qual não podemos habitar, mas que desperta desejo e o “fascínio” humano³⁴. Ressurgem, hoje, com frequência, manifestações culturais s de décadas atrás, dos mais variados tipos, musical, de vestuário, mobiliário, tudo buscando recriar um clima e experiências próprias a outros mundos, mas esse passado resgatado já nos aparece de maneira diferente do que era para a concepção histórica moderna. Não surgem como dados para serem analisados a partir de qualquer ambição para explicar o presente. Passados os mais diversos simplesmente “inundam o nosso presente” (GUMBRECHT, 2015, p. 16) e se distribuem num modo que Gumbrecht chamou de “espaço de simultaneidades” (GUMBRECHT, 1999 p. 469). Já não obedecem a nenhuma pretensão didática ou explicativa sobre a história, como fora tão caro à historiografia moderna. O presente se vê, assim, mais aberto para uma diversidade de estratos de tempo que se mesclam e se oferecem de uma maneira um tanto confusa.

Desde os anos 70, porém, aquilo que percebemos como “o presente” foi consideravelmente ampliado - transformando-se num espaço de simultaneidade. A origem deste “presente mais amplo” está numa relutância crescente a atravessar a fronteira entre o presente e o futuro (...). (GUMBRECHT, 1999 p. 469)

A ampliação do espaço do presente surge na descrição de Gumbrecht como um movimento existencial que refreia as ambições quanto a um futuro mais ideal. É este movimento existencial que abre para o presente a experiência de ampliar-se em um espaço de simultaneidades, em que passados os mais diversos invadem e se mesclam hoje buscando produzir algum tipo de alívio para algo que se sente, ainda que de maneira vaga, como uma ameaça ao destino humano.

E é exatamente por isto que podemos observar que esta mudança existencial é de início um movimento instintivo e que reage a certos temores que rondam o nosso ambiente cultural, em outras palavras, trata-se de um movimento inautêntico da nossa historicidade, mas que reage a

³⁴ Para Gumbrecht, agora que “experimentamos o futuro como inacessível” estamos “mais do que nunca ansiosos para preencher com artefatos do passado e reproduções fundadas nestes artefatos. Prova disso são as subseqüentes vagas de ‘cultura da nostalgia’, a popularidade sem precedentes e os novos estilos de museus além das discussões, particularmente intensas na Europa, sobre a incapacidade de as sociedades existirem sem memória histórica” (GUMBRECHT, 2010, p. 150-151)

acontecimentos que são próprios ao nosso presente. Nota-se essa inautenticidade em diferentes aspectos, como por exemplo, o fato de que estes passados variados que passam a emergir em quase todas as esferas da vida social a aparecem, ressurgem sem nenhuma motivação crítica, nem reflexividade, tendendo, apenas, a entreter e divertir, acalentar sonhos de viver em um tempo no qual o futuro não pressiona tanto e de maneira tão angustiante como hoje. Assim, a recriação quase perfeita de ambientes históricos tem oferecido muito mais a possibilidade de fuga do próprio mundo do que de enfrentamento de problemas e possibilidades que têm surgido. Atende a uma necessidade inconsciente crescente no sentido de produzir sensações exóticas que possam alimentar o mercado, mas com isso em nada ou muito pouco contribuem por si mesmas de tornar possível às pessoas se reapropriarem de sua própria temporalidade e historicidade. Não é casual que essa retomada insistente, porém irrefletida e pouco crítica do passado se dê como paródia ou pastiche, numa mescla um tanto caótica de estratos temporais específicos. Participa desta tendência a emergência violenta de conservadorismos políticos e culturais, que buscam reimplantar valores às vezes arcaicos no âmbito da vida social atual, a partir do interesse que é o de realizar desejos mais idiossincráticos.

Esta conversão do movimento existencial e histórico de uma ambição de futuros mais ideais, para uma reabertura estetizante para o passado, e, ainda, a experiência do presente como simultaneidade de tempos históricos, obedecem, inicialmente, a uma tendência à inautenticidade, quando apenas busca atender às pressões do meio social ou a demandas mais idiossincráticas e imediatas de seus medos existenciais e desejos de fuga, sem lograr com isso uma maior clareza de si mesmo frente ao mundo. Essa característica pode ser evidenciada pelo fato de que elas obedecem, em alguma medida, às solicitações do mercado cultural ou dos instrumentos tecnológicos e midiáticos mais recentes, como é possível perceber a partir de textos de Huyssen, em que o autor aborda o que seria a revalorização ou mesmo certo culto da memória que tem se constituído no interior dos mais diferentes espaços desde de a década de 1980, quer no mundo mais propriamente artístico quer na Universidade.

As indústrias ocidentais da cultura juntaram um número cada vez maior de passados no presente simultâneo e sempre mais atemporal: moda retrô, móveis retrô autênticos, museologização da vida cotidiana através de câmeras filmadoras, Facebook e outras mídias sociais, reencontros saudosistas de músicos de rock mais velhos (...). O que está em jogo aí, num sentido mais amplo, a meu ver, são mudanças contínuas nas estruturas da

temporalidade vivida e novas percepções do tempo e do espaço nas sociedades midiáticas contemporâneas (...). Tudo isso começou na década de 80 mas se acelerou é claro com a introdução comercial da internet em 1995.” (HUYSEN, p. 15-16)

Gumbrecht não ignora que esta nova configuração da nossa relação com o tempo tenha traços problemáticos, quando o acúmulo de diferentes tempos históricos apenas justapostos produz um “acúmulo de experiência [que] chega até mesmo a ser um fardo” (GUMBRECHT, 2012, p. 94). A redução do ímpeto para produzir mais e mais fluxo histórico, aliado aos receios de deixar o passado para trás geram uma “estagnação temporal” (GUMBRECHT, 2012, p. 87). Enquanto inautêntica essa experiência do presente converte-se numa prisão, na qual a evasão para um passado convocado para emoldurar nosso cotidiano, sem, contudo, abrir possibilidades mais efetivas de uma maior apropriação de nossa própria temporalidade. Nesse sentido, a “estagnação temporal” é inicialmente um sintoma de algo como um adoecimento uma vez que a perda da nossa própria dimensão temporal surge como uma fuga a partir da qual se tenta remediar ilusoriamente a perda de determinado futuro ou esperança, por exemplo.

Se se tornou cada vez mais difícil deixarmos qualquer passado para trás, em parte devido às nossas poderosas tecnologias de registros e preservação da memória, em parte devido à já referida transformação na nossa construção social do tempo, temos hoje mais dificuldades do que antes para afirmar como será a arquitetura, o estilo literário ou a música “do nosso tempo”. Se poderá não haver remédio fácil para esta situação de entropia histórica, muitos de nós encontram algum alívio na produção de ambientes historicamente coerentes (GUMBRECHT, 2015, p. 52)

A questão que nos interessa colocar é, em última análise, como provocar relações mais autênticas com a nossa própria historicidade. Isto não poderia ser feito sem um exame prévio da temporalidade que se sedimenta hoje... Já havíamos apontado, no capítulo anterior, para esta necessidade metodológica de partir do que é mais cotidiano nas nossas relações com o nosso mundo para abrir, em meio a essas relações, um questionamento bem fundado sobre nossa própria condição histórica, pois ela não se mostra em nenhum mundo além, mas aí mesmo, em meio à familiaridade com as ocupações e preocupações características das nossas relações. Para pôr em descoberto aspectos essenciais de nossa condição histórica que se encontram perdidos em meio à “estagnação temporal” que caracteriza nosso presente, vamos passar a explorar mais de perto quais

são as condições sociais, políticas e, sobretudo, tecnológicas nas quais se reproduz o nosso mundo. O exame do que há de impróprio e inautêntico em nossa relação com tais condições poderá mostrar quais aspectos fundamentais de nossas estruturas existenciais tornam-se obstruídas ou esquecidas para nós mesmos, hoje. Este é basicamente o procedimento que Gumbrecht chamou nos seus ensaios mais recentes de “antropologia negativa”³⁵(GUMBRECHT, 2015, p. 37).

As atuais gerações são caracterizadas como nativos digitais, ou seja, nascidas já em meio às tecnologias digitais e para quem quase todas as suas relações, sejam afetivas ou cognitivas, são mediadas por tais recursos. Não só tem acesso desde a infância à rede mundial de computadores (internet), como a levam consigo para onde quer que estejam, condição possibilitada pelos atuais *smartphones*, por exemplo. Buscaremos mostrar, assim, de que modo a experiência do tempo nestas condições é também diferente daquelas gerações que lhes antecedem imediatamente, que precisaram migrar para as tecnologias virtuais. No que diz respeito a estes jovens com quem lidamos no âmbito do ensino de história, que têm hoje entre 10 e 15 anos, suas expectativas e desejos estão, por exemplo, intensamente fixadas no presente. Não exatamente receiam o futuro, pois ele parece tão virtual quanto qualquer passado, mas quase ignoram ambas as dimensões como se não constituíssem instâncias reais e efetivas. Diante da necessidade de atualização constante adaptam-se a um modo de ser e mesmo a uma temporalidade a partir da qual o passado é constantemente descartado, buscando manter um nível de satisfação e de prazer ininterrupto a partir de atividades no interior do que podemos chamar de espaço virtual, descartando também a necessidade de qualquer planejamento em longo prazo.

Quando no contexto do projeto sobre o *funk* – descrito no capítulo 3 – comentávamos com nossos alunos sobre uma canção surgida no início do ano, e isto estando na metade deste mesmo

³⁵ Este procedimento se define da seguinte maneira: algumas características culturais podem se evidenciar como modos de compensar algumas necessidades básicas da existência humana não atendidas neste ambiente social específico. De modo que se criam as condições para que as pessoas vivenciem nele suas experiências privando a si mesmas de aspectos fundamentais que estruturam as condições mais gerais da existência. Neste caso seria a partir da percepção destes elementos nos quais se verifica que ser-no-mundo está sendo privado, ou que não é explorado de modo satisfatório aspectos que dizem respeito à inteireza da sua condição humana (estando assim em caráter “negativo”, ausente ou obstruído) o que permite “identificar algumas condições universais da existência humana” (GUMBRECHT, 2015, p. 37). Este procedimento é antropológico por buscar identificar a configuração que é própria ao ser humano e “‘negativa’ pela suspeita de que algumas dessas estruturas se tornam mais perceptíveis quanto menos ativas estiverem” (GUMBRECHT, 2015, p. 37). Este procedimento se apoia em alguma medida na “analítica existencial” de Heidegger, ao qual também nos manteremos atentos para evitar o risco de tornar nossa análise social e técnica determinista.

ano, ela já lhes soava velha e a primeira reação era já de rechaço, por se tratar de uma música “ultrapassada”. As solicitações próprias de seu mundo cada vez mais determinado pelas mídias eletrônicas lhes orientam ao descarte tanto do futuro quanto do passado.

Dito isto, passemos a explorar historicamente o desenvolvimento das tecnologias da informação, para avaliarmos junto ao filósofo e sociólogo das mídias Pierre Levy, de que modo sua alteração provoca um redimensionamento nas operações intelectuais humanas. Passando rapidamente pela oralidade, a escrita e a imprensa como mídias comunicativas, nosso objetivo é chegar às atuais redes virtuais para elucidar como sob o estímulo destas tecnologias nossa tendência básica é prendermo-nos apenas ao que ele chama de “tempo pontual” ou o tempo dos interesses imediatos.

2.5. Impactos das tecnologias na experiência do tempo

2.5.1 temporalidade da oralidade, da escrita e da imprensa

O uso da técnica é constitutivo da experiência humana, dificilmente se poderia pensar uma sem a outra. Por meio da fabricação de instrumentos e seu uso nos relacionamos com a natureza, com as demais pessoas e constituímos um mundo próprio. Sendo parte do campo prático, a técnica compõe as bases da experiência a partir das quais coloca questões ao mundo e busca determiná-lo. O uso das diversas técnicas disponíveis em um grupo oferece parte significativa das experiências em que o pensamento se apoia para elaborar suas estratégias de conhecimento. Não é gratuito que a formulação dos saberes retire do mundo da prática suas metáforas básicas para sustentar as explicações acerca do mundo, de si mesmo e da experiência do tempo. Pierre Levy, em seu livro “*Tecnologias da inteligência*” (2001) oferece o exemplo da formação dos conceitos de “forma” e “conteúdo” bases do pensamento filosófico desde Aristóteles. Tratam-se de recursos práticos com que se manejava na metalurgia e na criação de cerâmicas, nos quais um molde dava forma apropriada à criação de vasos, armas e moedas. A palavra *typos*, que no cotidiano do mundo grego se referia às formas utilizadas para cunhar moedas, tornou possível a experiência básica de mundo a partir da qual Aristóteles propôs, por exemplo, a ideia de um arquétipo (LEVY, 2001b, p. 86). A

técnica pode ser compreendida, assim, como uma atividade que determina ou que constrói mundos, de modo que provoca parte significativa, ao menos, disto que podemos chamar de condições de possibilidade para o próprio pensamento.

Nas sociedades em que a oralidade predomina como técnica de comunicação, “repetem-se” incessantemente as mesmas lendas e mitos para a preservação da memória, as tradições e preceitos dos grupos em questão, implicando num certo tempo “cíclico”, no qual os exemplos do passado servem de referência direta para a ação, ao modo da “imitação” dos grandes feitos, por exemplo.

Por outro lado, a invenção da escrita permite que se separe a circunstância da da mensagem do seu momento de recepção, com isso se intercala um tempo maior entre o emissor e o receptor, com todos os riscos de perdas e mal-entendidos que isso implica (LEVY, 2001b, p. 88). Neste sentido, a escrita permite um acúmulo maior de conhecimento, e isso tem impacto direto na experimentação do tempo. “A acumulação, o aumento potencialmente infinito do *corpus* transmissível distende o círculo da oralidade até quebrá-lo” (LEVY, 2001b, p. 88). Foi assim que a escrita teria dado suporte à experiência do tempo como extensão linear, o que aconteceu junto à complexificação urbana e à constante circulação de pessoas e mercadorias, permitindo “o nascimento da história senão como disciplina, ao menos como um gênero literário” (LEVY, 2001b, p. 94).

Ao fazer circular uma mensagem, uma lei ou uma prédica religiosa por diversos territórios, se fazendo presente em diversos momentos e lugares diferentes, a escrita se adaptou a uma expressão na qual o seu lugar específico de produção poderia ou deveria ser dispensado. Assim, a escrita predispunha os seus usuários no que diz respeito à expectativa de certa universalidade na função representativa das palavras, sugerindo a possibilidade de ter maior controle sobre os acontecimentos que decorrem no espaço e principalmente no tempo. “Através dos anais dos arquivos administrativos, leis, regulamentos, e contas o Estado tenta de todas as maneiras congelar programas, represar o estocar seu futuro e seu passado” (LEVY, 2001b, p.88). Quando passou a se difundir o manuseio de leis e informações como se fossem independentes dos seus lugares de produção, surgiu com ele a pretensão de que estes discursos pudessem valer por si mesmos, isto é, abriram a possibilidade de pensar uma verdade atemporal e territorialmente universal. O exercício de um poder próprio a essa possibilidade também trouxe e têm seus próprios desafios. Em um mundo em que a distância entre o autor e o leitor não para de crescer, surge a necessidade da lógica

e das estratégias hermenêuticas que passaram a buscar certa redução dessa distância e diminuir a tensão entre as diversas cargas de significação que poderiam surgir destes discursos.

A pretensão de formar um *corpus* de conhecimento atemporal, que pudesse valer tanto no passado como no futuro, constitui a base técnica na qual boa parte da historiografia do século XIX e parte do XX puderam se formar e consolidar. A escrita é a tecnologia da informação básica das filosofias da história e das ciências, ela, ao mesmo tempo em que é usada, conforma as possibilidades e as expectativas do conhecimento. Daí a afirmação de Levy, de que “a história é um efeito da escrita” (LEVY, 2001b, p. 95), entendendo a história aqui como o tipo de saber formulado a partir desse procedimento que é o de construir narrativas com pretensão universal mesmo e em geral a partir de onde não se esteve, do que não se viu e do que não se experimentou, provocando, por desdobramento, a possibilidade de certa duração de tais interpretações. Evidentemente isso não se dá sem tensões. “A leitura é fonte de uma temporalidade paradoxal, pois no exato momento em que aproxima o hermenauta da origem do texto, alarga o fosso de tempo que tensionava preencher” (LEVY, 2001b, p.90).

A escola tradicional tornou-se o lugar privilegiado em que o conhecimento, especialmente em boa parte do ensino de histórica, é pensado enquanto um banco de dados universalmente válidos que deveria ser transmitido àqueles poucos que teriam a tarefa de dirigir o sistema social e político estabelecido. Manter a ordem social, fazer cumprir as leis e preceitos jurídicos, divulgar a religião. Em tempos em que bibliotecas eram poucas, adquirir livros era impossível, ilegal ou impraticável, a escola funcionava como um “templo do saber” e a sua função era transmitir conhecimentos fixados como verdadeiros pela tradição. Hoje, que o modo de circulação e as necessidades existenciais em relação à história, ao ensino e ao saber mudaram muito, tem sido urgente repensar e produzir mudanças no que diz respeito à dinâmica do ensino. A primeira dessas mudanças é reconhecer que a escola não cumpre mais uma função transmissora do conhecimento, isso porque ele já está disseminado nas mais diversas instâncias da sociedade, desde a família, passando pelos círculos de amizade, até a televisão e, evidentemente, a internet. Mas é notável também a dificuldade em agenciar e confrontar as diferentes versões das informações que são liberadas. Portanto, a escola, quando se dá ao trabalho de repensar sua função no mundo contemporâneo, e reconhece quais as necessidades educacionais dos seus alunos, pode ajudá-los a se situar frente a um mundo como este, marcado por essa diversidade de informações tantas vezes contraditórias,

estabelecendo critérios analíticos e reflexivos para lidarem com as fontes do conhecimento, reelaborá-las por si mesmos, confrontando suas pesquisas, constatações e posições éticas uns com os outros. Assim, a habilidade de desenvolver conhecimento torna possível o desenvolvimento de habilidades como as de reconhecer, refletir e respeitar as diferentes visões de mundo, de paradigmas científicos, etc.

2.5.2 A informática e a atualização em tempo real

Quando, no século XX, o desenvolvimento industrial extrapolou-se em informática, as telecomunicações e a microeletrônica, surgiu uma nova etapa na era da técnica. Hoje, o desenvolvimento da técnica já é capaz de mostrar amplitude necessária à reconfiguração da existência, isto é, o modo como pensamos, sentimos e nos relacionamos uns com os outros. O ensino em geral e o ensino de história mais especificamente, que procure se apropriar de seu próprio mundo a partir disso que é a autenticidade, precisa enfrentar esta relação de tamanha intimidade entre técnica e existência (pensamento, sensibilidade etc.). Uma maior autenticidade no modo de conceber a história é possível mediante o esforço de reconhecer as tensões próprias que advém das experiências do tempo; de modo que se possa identificar com maior clareza tanto as possibilidades humanas latentes em nossos passados obstruídos como também o modo como elas nos projetam para futuros singulares. Estas novas configurações existenciais alteram profundamente o modo como as pessoas pressupõem ser o seu estar-no-mundo, com isso alteram-se tanto o campo das suas necessidades como o dos seus desejos. Por mais que as gerações mais antigas possam rejeitar estas formas de estar no mundo é com elas que, ao menos no âmbito do ensino, temos que lidar. Temos frisado sempre que possível que nossa intenção não é reafirmar ou louvar as novas configurações do mundo, mas compreendê-las e encontrar meios de acesso para que se mantenha acesa a intercompreensão entre as possibilidades abertas pelas novas tecnologias e novas sociabilidades e as diversas outras possibilidades abertas pelos diferentes mundos históricos. Isto nos coloca frente a uma necessidade de aprender a circular entre diferentes temporalidades e historicidades, mantendo uma dupla abertura: a)- para o que é próprio e originário na experiência do presente, e b) para o modo mesmo que é o da existência (*dasein*) no que diz respeito à sua mobilização entre passados e futuros. Busca-se assim evitar algo que seria justamente uma

experiência imprópria e inautêntica da temporalidade e da historicidade que se dá sempre que de tão familiarizado com o que está dado nos perdemos de nossas possibilidades mais próprias que somente podem se dar de modo temporal.

O recurso mais recente dessa nova etapa da era da técnica é a formação de redes digitais, ou seja, a codificação digital de informações audiovisuais, que tem o potencial de englobar em seu tecido virtual todos os meios de comunicação conhecidos: jornais, cinema, televisão, rádio, telefonia, livros, etc. Tudo passa a existir dentro de uma interface impressionantemente mais maleável e plástica, passível de ser recortado, copiado, indexado, anexado, tornando-se uma linguagem própria. Dentro desse tecido virtual maleável o material é um tema que fica relegado a segundo plano (LEVY, 2001b, p.113-121).

A vida cultural do presente, sobretudo das novas gerações, retira dessas experiências orientações específicas sobre a funcionalidade do mundo. A atenção dispersa e a perda do foco da concentração é uma dessas características cognitivas que a interatividade das redes digitais acaba produzindo no que diz respeito às operações mentais próprias aos seus usuários. A internet, por exemplo, com a sua multiplicidade de chaves de acesso produz certa ansiedade no que se refere à ambição de abarcar um volume infinitamente grande de acessos, que se entrecortam de tal maneira que enfraquecem muito o foco e o eixo de desenvolvimento cognitivo. Esta ansiedade e dispersão acabam afetando o aparelho sensorio-motor gerando uma inquietação com o espaço físico e uma necessidade crescente de navegação. A perda de um aí-físico acaba produzindo o efeito de perda da própria dimensão temporal. Um sintoma apenas sugestivo desse fenômeno é o fato de “esquecer das horas” enquanto se navega na internet. Uma outra mudança sensível nas predisposições de ânimo modificadas pelas redes digitais, é a tendência a pressupor a automatização de todos os processos produtivos do mundo. Diante de um mundo marcado pelo imperativo da satisfação- e recompensas mediante a um simples clique -temos a redução significativa da compreensão de certa necessidade, a de que o saber precisa se constituir a partir de um esforço árduo e continuado.

Em todo caso é necessário reconhecer o modo como estas novas tecnologias, como a informática, possuem uma dinâmica própria favorável à formação da autonomia e *autopoiesis* (auto formação) - de interesse sem igual para as pedagogias ativas, as quais se esforçam no sentido de que os alunos pesquisem por si, preparem sua própria exposição, encontrem estratégias diferentes de criação. Ao lado destas possibilidades, precisamos, claro, sublinhar certos desdobramentos

negativos, como a perda de empatia, devido à sua tendência de ver tudo de modo automatizado, o que tende a diminuir os vínculos de solidariedade e da capacidade de diálogo face-a-face.

É um dado curioso, que por um lado diz respeito ao paradoxo que a nossa sociedade também é, o fato de que os computadores que alavancaram o desenvolvimento da informática desde fins da década de 1970 tenham sido produzidos fora das grandes empresas do ramo de comunicações, e na verdade contra esses monopólios. A produção destes novos equipamentos surgiu em um mundo em que a pluralização de ideologias políticas acenava para além do binômio capitalismo-comunismo, em meio à diversas formas de contracultura, como o movimento hippie, por exemplo. Este fator de rebeldia e um potencial insidioso permanece latente na informática, ainda que o sistema capitalista venha encontrando modos de se apropriar dela aplacando, intermitentemente, toda e qualquer contradição sistêmica que possa advir dela. A autonomia que o seu uso permite pode ser exemplificada a partir de diversos meios de jornalismo alternativo que a internet permite a cada dia surgir, da criação de blogs etc. Faz parte dessa tendência que é a vida mediada pela informatização digital que os adolescentes resistam tanto quanto possam a qualquer negação mais contundente, que não permita alguma parceria significativa.

Ao passo que a escrita pertence a uma experiência que coloca à disposição dos seus usuários um conteúdo estocável e materialmente consistente, “os computadores e as telecomunicações pertencem ao nomadismo das grandes cidades e às redes internacionais” e servem “à mobilização dos homens e das coisas que talvez tenha começado na revolução industrial” (LEVY, 2001b, p.114). Sua característica não é mais o agenciamento mecânico e a quantificação mensurável de um estoque, mas a “flexibilidade, o fluxo tensionado, estoque zero, prazo zero” (LEVY, 2001b, p.114). Esta nova configuração assimilada existencialmente implica em uma nova maneira de habitar a Terra.

Softwares, aplicativos e outros recursos multimídias deixam de lado a expectativa predominante na era da imprensa e da indústria de que podemos “conter todos os conhecimentos verdadeiros sobre um assunto”, passando a colocar uma informação operacional à disposição dos especialistas ou qualquer pessoa que possa pagar” (LEVY, 2001b, p.114). Seu escopo fundamental é a eficiência na hora de tomar decisões e não o domínio de um repertório fixo de saberes. Sob a pressão social do contemporâneo quer-se a informação o mais rápido possível, sabendo-se, porém, que essa informação é “essencialmente transitória e perecível” (LEVY, 2001b, p.114). A mudança

aqui é significativa, a informação se torna algo que pode ser pinçada aleatoriamente por chaves de busca. A temporalidade dos mecanismos de busca *online* nos coloca diante de um gigantesco repertório de dados, e isto a partir de chaves seletivas e não de uma leitura contínua adequada ao modo de uma narrativa mais tradicional, moderna. Como em princípio busca-se apenas ter conhecimento de uma informação específica procurada, o conteúdo do banco de dados é usado, mas não é explorado mais em geral. A sensação despertada por tais ferramentas é a de que o nosso mundo se projeta no tempo ao modo de uma disponibilidade infinita e imediata, bastando para isso ter a ferramenta correta, ou seja, estar conectado às novas mídias. A sensação de uma potência dominante que vem dessa experiência é marcante, logo se desperta a ilusão de que se pode “ser” aquilo que o seu manejo instrumental lhe permite. Não por acaso um grande número de adolescentes (e não apenas) tem preferido viver preferencialmente nas redes sociais ou em jogos como o sugestivo “*Secondlife*”.

Esses instrumentos estimulam, ao menos mais em geral, o descarte contínuo do passado. Como acontece, por exemplo, com os aplicativos, os quais são feitos de modo a que quando haja qualquer mudança eles não precisem ser reconstruídos novamente, mas apenas adaptados imediatamente a partir de uma versão mais recente. De modo que apenas o mais atual é preservado, sendo o restante descartado.

O uso cada vez mais generalizado da informática criou um mundo em que não só é possível, mas tem se generalizando a pressuposição de que é uma condição da existência nos atualizar ininterruptamente em tempo real. Acontecimentos políticos, sociais, mercadológicos bombardeiam os sentidos e as expectativas dos contemporâneos de tal modo que nada pode ficar para amanhã, o que gera uma superinflação do presente. Quando e se estas experiências se tornarem os referenciais predominantes da existência já teremos, claro, provavelmente, um cérebro e um aparato sensorial que funciona a partir deste modelo protético de vida, ou, nas palavras de Gumbrecht, “para a maioria das pessoas o cotidiano decorre como fusão da consciência com o *software*” (GUMBRECHT, 2015, p. 13). No que tange à nossa projeção no tempo – cada vez mais veloz e imediata, temos a própria perda de qualquer proveniência e destinação. Excitados pela constante atualização, em volume crescente e tensionando a própria capacidade de assimilação humana, nos perdemos da nossa própria condição temporal. “O devir da oralidade parecia ser

imóvel, o da informática deixa crer que vai muito depressa, ainda que não queira saber de onde vem e para onde vai. Ele é a velocidade.” (LEVY, 2001b, p.155)

Em um tempo assim organizado, em que nos tornamos a própria velocidade das mudanças, não surge mais com facilidade a impressão de que o futuro traga uma forma substancialmente nova de existência, pois nos adaptamos à aceleração de um modo que isso parece ter gerado uma anestesia dos sentidos para a mudança. Quando a mudança ininterrupta se torna a base da experiência se acostuma tanto com o surgimento do novo que não há como esperar que sobrevenha algo distinto desta constante flutuação. É desse modo que Gumbrecht avalia que nosso presente chegou a uma sensação de “estagnação”.

Levy, como Gumbrecht, entende que a partir desta fixação virtual no presente, as sociedades atuais também experimentam uma ruptura com o que a tradição ocidental moderna convencionou chamar de história (ou de certa temporalidade “historicista” nos termos de Gumbrecht).

Por analogia com o tempo circular da oralidade primária e o tempo linear das sociedades históricas, poderíamos falar de uma espécie de implosão cronológica, de um *tempo pontual* instaurado pelas redes de informática (...) O tempo pontual não anunciaria o fim da aventura humana, mas sim sua entrada em um novo ritmo, que não seria mais o da história. (LEVY, 2001b,p.115)

2.6 A sensibilidade como uma disposição temporal

Nosso próximo passo seguirá os rastros deixados pelas novas tecnologias de comunicação para entender que tipo de pressão existencial elas tem exercido no que diz respeito ao aparato sensoriomotor humano. Seguiremos para isso as análises de Christoph Türcke, no seu livro “*Sociedade Excitada*”. Nosso objetivo será identificar como o contato continuado e irrefletido com as mídias digitais tem provocado um tipo de experiência particular do tempo. Mais precisamente como elas têm produzido uma perda de aspectos essenciais que estruturam nossa própria condição: humana e histórica. Porém, para isso será necessária uma pausa para afinarmos nosso diapasão metodológico. Faremos novamente uma breve incursão na “analítica existencial” de Heidegger de

modo a encontrar uma via de acesso para interpretarmos sem determinismos metafísicos o uso destes recursos midiáticos e como deles poderia advir algo como uma temporalidade específica e singular. Estas observações devem se esquivar de oferecer uma visão simplista ou linear, a de que a técnica pudesse, por si mesma, perversamente, degradar o homem, ou ainda, a compreensão de que o homem, como algo não técnico, possa observá-la de fora e determiná-la de uma maneira privilegiada ou imparcial.

É preciso recordar a noção de que o tempo não é algo extra-humano, mas uma qualidade da própria experiência do ser-no-mundo, neste sentido o conceito apropriado é “temporalidade”. Ela diz respeito ao modo como nos projetamos para as nossas próprias possibilidades limitadas, tendo em vista as experiências específicas vividas, que nos abrem para o mundo que é o nosso. Descobriremos que o projetar-se temporal no mundo se dá mais originariamente a partir da sensibilidade. Essa descoberta nos leva à reflexão sobre as condições de forte pressão sensorial que o mundo contemporâneo gera, o que chamaremos de estados de ansiedade, e, de modo derivado, a frustração.

2.6.1 O projetar-se temporalmente em meio às ocupações

Nossa tarefa aqui é averiguar de que modo, em meio a determinadas ocupações e suas ferramentas, surge algo como uma temporalização singular. Lembramos que a temporalidade é, segundo Heidegger, “condição de possibilidade do ser-no-mundo, em que se funda o ser junto aos entes intramundanos” (HEIDEGGER, 2004, p. 151). Um instrumento ou um “ente intramundano” qualquer nunca se dá sozinho, como algo isolado. Eles se constituem a partir de um conjunto de referências que reúne entes em geral.

Ao entrarmos em uma sala de aula não vemos objetos isolados, vemos um conjunto de instrumentos e coisas que se remetem entre si: cadeiras, mesas, livros, lousa, os quais se remetem aos alunos, professor, etc. Cada conjunto de referências remete ainda a outras totalidades conjunturais: uma sala remete à escola, que remete à um sistema de ensino, etc. Os instrumentos são um “servir para” (HEIDEGGER, 1993, p. 129), de modo que, no interior deste contexto, a cadeira serve para se sentar e assistir à aula, o livro para se ler junto aos colegas e ao professor etc.

Um conjunto de remissões como a sala de aula, uma oficina, um clube de festas, um ponto de venda de drogas, todos são mundos que compõe uma certa totalidade conjuntural, a qual se remete a possibilidades da própria existência humana: educação formal, socialização, diversão, brigas, erotização, indisposição com a lei; muitas são as possibilidades de uso dos “entes intramundanos”, isto é, as coisas que, quando nos servimos delas nos permitem exercitar e desenvolver certas possibilidades próprias ou impróprias do nosso ser-aí.

Cada instrumento possui suas possibilidades próprias, ocupações, lazer, ou seja, cada instrumento nos solicita para um conjunto de realizações possíveis para os quais ele foi criado, no qual podemos atender a certos desejos e necessidades humanas. Isto não quer dizer que a temporalidade (ou, a possibilidade do projeto existencial) seja uma propriedade do instrumento. É preciso interpretar o uso das ferramentas que nos rodeiam existencialmente. A procura por um instrumento qualquer já o descobriu previamente como um conjunto de possibilidades a que ele pode atender, não sozinho, mas no mundo de remissões ao qual ele pertence. “A condição existencial e temporal da possibilidade do mundo reside no fato de a temporalidade possuir um horizonte” (HEIDEGGER, 2004, p. 166). O uso nos solicita para um horizonte que se abre no uso ou nas ocupações “para que” ele se dirige. Neste horizonte está o que queremos experimentar, criar, estimular ou desenvolver em nós mesmos.

E devido ao fato de que na origem e na maioria das vezes nossa visão está comprometida com este espaço remissivo que as pessoas podem se perder de si mesmas e se confundir com sua função, tornando-se, elas mesmas, uma coisa entre outras. “A ocupação já é o que é com base numa familiaridade como mundo. Nessa familiaridade, o *dasein* pode perder-se e ser absorvido pelo ente intramundano que vem ao seu encontro” (HEIDEGGER, 1993, p. 119). Agora compreende-se porque o uso e o mundo das ocupações é algo que cristaliza e sedimenta, no mundo fático, uma determinada “realidade” e uma certa temporalidade. “De início e na maioria das vezes o ser-aí é a partir do que se ocupa” (HEIDEGGER, 1993, p. 196).

Ser em um mundo é uma condição determinada pelo fato de poder ser tocado pelo que vem ao encontro dentro do mundo. Este ser tocado funda-se e torna-se concreto em uma disposição

afetiva (*Stimmung*)³⁶. Os afetos costumam passar despercebidos às pessoas “sendo considerados como os mais indiferentes e os mais passageiros” elementos da vida (HEIDEGGER, 1993, p. 188). Conforme muda o estado de ânimo muda também o nosso modo de estar “aí”, muda o nosso horizonte existencial. Nossa configuração existencial é ser-no-mundo, e, portanto, somos sempre este lugar em que nos criamos e em que estamos. Mas como este aí se abre para nós? Não como coisas simplesmente dadas, mas a partir de uma disposição de ânimo, de um estado de humor. É somente a partir de um conjunto de sensações que o ser-aí se vê aberto para “o que é e tem que ser” (HEIDEGGER, 1993, p. 189). É a partir das disposições de afeto que se atualiza o porvir para o qual nos destinamos.

No encontro com mundos específicos nos deparamos com instrumentos que nos solicitam e provocam para disposições afetivas próprias, haja vista que remetem a certas possibilidades de ser-aí, ou ainda, certos aspectos, desejos, necessidades ou ideais humanos. Portanto a concretude de nosso estar lançado no mundo tanto depende de instrumentos que constituem os diferentes mundos das ocupações como dependem de estados emocionais e sensoriais a partir dos quais nos abrimos para certos destinos específicos.

2.6.2 A ansiedade como disposição afetiva predominante na experiência temporal contemporânea e a frustração como um modo derivado

Dissemos que nas disposições de ânimo, isto é, no conjunto dos estados emocionais, de humor ou afetivo, está inscrito o modo como o mundo se abre pra nós e como vamos nos projetar nele. “O humor revela como alguém está e se torna” (HEIDEGGER, 1993, p. 188). Vejamos, então, acompanhando Christoph Türcke, como o uso desenfreado das novas tecnologias e mídias digitais produzem um estado crônico de ansiedade e de agitação em nossos mundos cotidianos ultra-

³⁶ A tradução ao conceito de *Stimmung* em “*Ser e Tempo*” optou principalmente pela expressão estado de humor, mas acrescenta os seguintes significados: “o estado e a integração dos diversos modos de sentir-se, relacionar-se e de todos os sentimentos, emoções e afetos em como as limitações e obstáculos que acompanham essa integração”. Portanto, inspirados nessa definição, usaremos os termos disposição afetiva ou sensibilidade para nos referir a essa constituição ontológica do ser-aí.

informatizados. Diante destas novas condições, a um só tempo tecnológicas e político-econômicas, algumas estruturas fundamentais da condição humana passam a faltar, a escapar, gerando uma perspectiva histórica singular caracterizada por estados de frustração e desorientação. Proporemos também que ao se tornar explícito as condições temporais ao qual nossa experiência nos dispõe, que é de risco constante de uma catástrofe iminente, sendo a pior delas a perda de aspectos essenciais à própria condição humana, nos impele a necessidade de formular uma concepção de história como o reconhecimento de um estado de emergência.

É inegável a amplitude do crescimento dos espaços ocupados pelos veículos de comunicação e informação. Os processos de globalização, sustentados por um aperfeiçoamento dos recursos tecnológicos e mediante a acirrada concorrência da economia de mercado, tem criado nas sociedades industrializadas um ambiente de “alta pressão noticiosa” (TÜRCKE, 2014, p.19). Propagandas, mensagens, reportagens, vídeos, *out doors*, *fakenews*, disseminados por milhares de canais de comunicação distintos chegam aos sentidos de maneira praticamente ininterrupta, isso “gradualmente se transforma em uma pressão existencial do aparato sensorial moderno” (TÜRCKE, 2014, p.19). Mas como este mesmo aparato sensorial já se encontra ultrassaturado no contemporâneo, é preciso que cada uma destas mídias de comunicação mobilize todas as forças possíveis para comunicar a informação que deseja, ou para prender a atenção dos consumidores, por um instante que seja. Uma tarefa que se torna cada vez difícil e, para ser lograda, “precisa que faça com violência uma injeção multissensorial” (TÜRCKE, 2014, p.19).

Nestas condições do presente, a palavra “sensação” deixou de significar a simples experiência de algo, para ser entendida como aquilo que é capaz de “causar sensação”. Este estreitamento da linguagem bem pode indicar um novo processo social, na qual “tudo o que *não* está em condições de causar uma sensação tende a desaparecer sob o fluxo de informações” (TÜRCKE, 2014, p.20). Esta nova configuração existencial, que hoje apenas começa a se mostrar, tem um impacto direto no modo como as novas gerações elaboram seu destino histórico. Se são as sensibilidades que, junto à compreensão do mundo, nos abrem para nosso horizonte de possibilidades, notamos como a configuração atual da sensibilidade começa a se estreitar, eliminando ou desprezando a maior parte dos fenômenos, todos aqueles que não estejam correspondendo à capacidade de produzir espetáculos e eletrização dos seus sentidos físicos.

O desenvolvimento da microeletrônica e a sua inserção em camadas cada vez mais viscerais das nossas funções orgânicas coincide com o processo político-econômico da desregulamentação dos Estados modernos, a partir da qual as instituições, como também as pessoas, passaram a ser medidas pelo padrão empresarial. A privatização das firmas estatais, o afrouxamento de contratos fixos de trabalho e o declínio dos benefícios da seguridade social trouxeram uma mudança de mentalidade, a partir da qual instituições, grupos e pessoas passam a ser avaliados (e a se avaliar) por critérios de “eficiência”, redução de despesas, captação de recursos não estatais. Trata-se dos efeitos da pressão concorrencial agora moldados pelo funcionamento dos equipamentos de alta tecnologia³⁷. Em todos estes processos vemos a formação de um mesmo padrão de medida, a substituição de atributos de solidariedade humana por efeitos “espetaculares”, somente passíveis de serem realizados por máquinas de alta tecnologia como os computadores. Nestas condições, o mercado passa a assumir o papel de “instância central de socialização” (TÜRCKE, 2014, p.34). Seguindo esta tendência, já observada por Adorno, todas as nossas funções básicas, “imaginar, pensar, expressar-se (...) convertem-se em meras funções de venda de mercadoria” (ADORNO In: TÜRCKE, 2014, p.36), em outras palavras, as relações humanas e sociais vão se tornando coisificadas, haja vista que o próprio horizonte de compreensão histórica torna necessária e generalizada as medidas que são as da: vantagem econômica, consumo, autopromoção etc. Este processo de coisificação da autoconsciência e das relações, aproximando pessoas de meras funções instrumentais, leva ao processo bastante disseminado hoje em dia do embrutecimento e da desumanização.

Consoante a este processo de mercantilização das relações sociais está a formação de uma “nova cultura comunicativa” e de “expressão estética” (TÜRCKE, 2014, p.24-25), fundada sobre o modelo das publicidades. Sob as condições concorrenciais, a publicidade foi levada a comunicar quase apenas por meio de uma enorme “concentração de efeitos audiovisuais em um espaço mínimo de tempo” (TÜRCKE, 2014, p.25). O seu sucesso depende da concisão, de novidades, excitação, uma sobrecarga de cores, formas, sons, tudo isso com um número extremo de cortes. Daí que este “mundo mágico” criado pelos comerciais, que produzem uma atmosfera que encena

³⁷ TÜRCKE observa que os processos de privatização neoliberais, iniciados na década de 1980 na Inglaterra e nos EUA, para então se disseminar pelo mundo, foram motivados pelas “promessas” trazidas pelo recém-surgimento dos computadores, os quais poderiam produzir incansavelmente mais do que qualquer operário, custando muito menos.

alegria, realizações e produz excitação se transforme também no “padrão perceptivo” dos contemporâneos. “Um comercial está no ápice do seu meio quando (...) excita o sistema nervoso como um todo, prazerosa e eletrizantemente em uma estrutura na qual o produto em questão se encontra firmemente inserido” (TÜRCKE, 2014, p.27).

A relação com o tempo que se abre neste novo padrão comunicativo é multidirecional e desordenada. Diariamente somos levados à assimilar uma quantidade crescente de desejos em nossos mundos cotidianos que nos direcionam para rumos não só diferentes, mas controversos e fragmentários, com um impacto não desprezível para o equilíbrio das formas de vida do planeta e de nossas relações pessoais. Gumbrecht havia advertido que a nossa experiência do presente se dá pela percepção de que uma quantidade significativa de passados têm invadido, sem ordem definida, o nosso mundo. A recriação de mundos passados em espaços como o cinema, TV, literatura, música, teatro, arquitetura, jogos etc. também estaria mais preocupada em provocar sensações do que em produzir orientações. A condição de possibilidade para a reconstituição destes mundos passados, e isto a partir disto que é o simultâneo é esta condição do presente de produzir “possibilidades incrivelmente sofisticadas e reproduzir coisas materiais do passado” (GUMBRECHT, 2000, p. 10).

O caso é que nossa relação fundamental com a história não se dá somente com o passado, mas também, e, talvez, sobretudo, com o futuro. Deste modo, a aplicação de tantas tecnologias não só é capaz, mas está interessada, em produzir, simultaneamente, uma diversidade de artigos para o consumo, o que produz estímulos para a constituição de expectativas, de horizontes muito variados, mas isto de maneira desordenada, sem qualquer lógica interna. Neste sentido o que temos o que temos hoje é o que chamamos de um imediatismo. “Compre já”, “peça já o seu”, “o futuro é agora” são algumas das fórmulas, dos clichês próprias a esta experiência do tempo. A ansiedade é a expressão dessa experiência marcada pela experiência simultânea e incessante de estímulos em um curto prazo de tempo.

O novo padrão comunicativo, que afeta sobretudo às novas gerações, exige que se esteja emitindo sinais insistentemente, sob o risco de não ser percebido. Não ser percebido em um contexto de superinflação da função comunicativa pode ser sentido como um não ser. A perturbação nervosa produzida por um bombardeio de informação audiovisual diário produz uma “compulsão difusa e generalizada para fazer algo” (TÜRCKE, 2014, p.44). Nada mais comum do

que nos entregarmos à simultaneidade de ações díspares: ver tv, enquanto falamos ao telefone e conferimos os e-mails. Se, por um lado, essas ações podem indicar um *horror vacui*, um medo do vazio, por outro lado elas produzem um estado incomum de comprometimento no sistema nervoso. Elas acarretam um “fenômeno de dissociação mental, um estágio precoce daquela capacidade sintética manifestada pelos esquizofrênicos quando unem os estados nervosos díspares em um único sistema nervoso” (TÜRCKE, 2014, p.44).

O estado crônico de perturbação e desatenção que descrevemos na introdução deste trabalho fica, aqui, finalmente explicado. O padrão passivo e silencioso que a escolarização moderna projetou para seus alunos encontra os jovens contemporaneamente tomados por isto que é uma aflição nervosa e um estado compulsivo por aparecer, emitir sinais, se destacar por meio de sensacionalismos. Isso tem sido equivalente a ser. Trata-se de um aparato sensorial cronicamente afetado e em estado de desequilíbrio, que podemos caracterizar como uma sensibilidade tomada por uma ansiedade significativa.

A ansiedade é um estado afetivo no qual nos sentimos pressionados a atender, no presente, a um conjunto de demandas que se apresentam fora do possível. Devido ao estado de pressão e de estímulos ininterruptos e desordenados, a sensação das demandas tende a aparecer como vital. É uma urgência em tornar presente o que de imediato está indisponível. Vivenciamos um espaço de inúmeros estímulos e isto simultaneamente, de modo que o sistema nervoso é tomado por uma necessidade vaga e difusa de fazer algo. A perspectiva existencial que se forma a partir destes estímulos audiovisuais eletrizantes, coordenados por uma cultura do consumo, faz crer que se deveria atender de imediato a todas as inúmeras demandas sentidas e imaginadas. A ansiedade é essencialmente uma ânsia por si mesmo, quer dizer, por realizar em si as possibilidades que a pressão concorrencial impõe como própria ao ser-aí (*dasein*). A aflição da ansiedade não é nenhuma representação histórica, é um projetar-se historicamente, porque na ansiedade sente-se que o que está em jogo é o próprio ser. Na ansiedade, contudo, o ser-aí também se sente abandonado a si mesmo.

Exatamente porque é impossível atender, nestas condições, ao volume de demandas e solicitações que lhe chega ininterruptamente é que o ser-aí se desdobra em frustração. Ela não nasce apenas a percepção da impossibilidade de realizar as demandas a que quer atender. Ela é um decair num abismo de desgosto ao descobrir como irrealizável as demandas impostas pela ansiedade.

Esta sensibilidade, enquanto projeto histórico irrefletido, desatento à si mesmo, é construído a partir do momento em que o ser-aí (*dasein*) se deixa levar pela pressão socialmente estabelecida a qual não aceita qualquer limite, exigindo disponibilidade absoluta e imediata.

Estes fenômenos do campo da sensibilidade se processam enquanto uma perda das reais configurações temporais da existência humana, uma obstrução da nossa historicidade própria. Elas implicam, igualmente, numa perda da dimensão espacial e da corporeidade física. Vejamos de que modo estes mesmos processos que temos descrito têm acarretado uma perda significativa no que diz respeito tanto ao aqui e agora físico no qual nossos corpos habitam, como também à capacidade afetiva.

A tendência dos meios audiovisuais de se comunicarem seguindo o parâmetro da publicidade é evidente. Busca-se cada vez mais velocidade, intensidade de cortes e sensacionalismos. E o que é mais radical, a hipótese de Türcke é a de que a necessidade de produzir efeitos cada vez mais espetaculares não só nos comerciais, mas também no que diz respeito à comunicação em geral – de cada um de nós – que funciona sob a demanda da eficiência, já se deve à própria saturação do aparato sensorial. Isto é, uma perda das funções estruturais da condição humana.

Ao passarem uma parte significativa do dia conectados, o próprio lugar físico em que a existência se desenvolve toma outra configuração. O “aí” físico, do corpo e das relações espaciais, vai dando lugar para um outro “aí”, das ondas e das frequências midiáticas, o chamado *cyberespaço*. O mundo virtual produziu uma separação entre o “aí” físico dos corpos e o “aí” onde se dão as emissões. Afinal, onde se dá o encontro das vozes numa ligação telefônica? Ou, onde fica as experiências com o Facebook? Para as pessoas em geral é uma pergunta insignificante, importa apenas que funcione. Enquanto se busca cultivar as tonalidades de prazeres e satisfações dos encontros virtuais o espaço corporal vai se reduzindo a um resíduo, algo que sobra. “Por todos os lados a presença corporal produz efeitos pálidos e apagados em comparação com a mídia” (TÜRCKE, 2014, p.41). As pessoas têm perdido cada vez mais a disponibilidade e o interesse com isto que é o encontro físico, a conversação face a face, e também perdido a empatia, por conseguinte, no que diz respeito aos estados emocionais dos outros, tornando-se relações coisificadas a partir do encontro midiático.

Quando os adolescentes chegam à sala de aula para uma convivência quase que obrigada ao contato físico se nota facilmente como lhes falta o domínio da percepção espacial, não porque trombem nas portas (talvez até também por isto), mas porque continuam emitindo suas falas e reproduzindo seus impulsos como que desencaixados do lugar físico no qual se encontram. O mesmo vale para a redução da empatia uns em relação aos outros e a fratura dos laços de solidariedade. Se na nossa organização escolar nos mantivermos obstinados em seguir os mesmos padrões sociais da era industrial, com alunos silenciosos, passivos, que reproduzem repertórios puramente intelectuais o ambiente de sala de aula corre o risco de se tornar uma bomba relógio, dado o acúmulo de tensões que estes alunos trazem devido a, por exemplo, manterem seus corpos por muitas horas (às vezes mais da metade do dia) em frente às telas das mais diversas mídias eletrônicas. Toda a carga acumulada de tensões e estímulos eletrizantes, que ficou represada fisicamente, eclode no espaço escolar. A próxima seção se encarregará de debater sobre este desafio no âmbito do ensino de história.

2.7 A “presentificação de mundos passados” como estratégia didática no ensino de história

Se conseguimos ser suficientemente claros no que foi dito até aqui, ficou demonstrado que a pressão das relações político-econômicas e tecnológicas do presente está em desenvolvendo e tornando possível uma forte tendência, a de que as pessoas se percam de sua própria temporalidade (da temporalidade que são), no sentido de um esquecimento ou uma obstrução das instâncias que constituem nossa condição histórica. Estas relações cotidianas têm produzido também o empobrecimento da capacidade afetiva, empática e emocional, com consequências ainda imprevisíveis para o destino humano.

Nestas condições torna-se inequívoca a necessidade de formular uma concepção de história que responda a este estado que emerge e se anuncia como catástrofe. A maior de todas as catástrofes é sem dúvida a perda da nossa própria condição humana, a partir da qual as demais urgências como

o colapso ambiental ou a cristalização de um estado de exceção política encontram condições propícias e um terreno aberto para se generalizar.

Nesta última seção buscaremos explorar uma importante contribuição de Gumbrecht aos estudos históricos, que nos permite trazer ao ensino a possibilidade de exercitar o reestabelecimento de uma relação direta com os mundos históricos, isto é, de que possamos dispor de estratégias para que as camadas temporais da existência possam ser sentidas, e assim um certo repertório de fenômenos próprios à nossa relação com o mundo possa emergir para eles mesmos. Nossa discussão seguirá a trilha de fenômenos próprios à existência humana, os quais são anteriores a toda explicação e a qualquer teoria, fenômenos reais. Aqui, se trata de estimular uma relação mais direta com o mundo, para que o mundo possa ser reencontrado em suas estruturas fundamentais, e, uma vez se fazendo mais palpável, possa ser explorado intelectualmente de modo mais consistente. Deste modo, “experienciar as coisas do mundo na sua coisidade pré-conceitual reativará uma sensação pela dimensão corpórea e pela dimensão espacial da nossa existência” (GUMBRECHT, 2010, p. 147). Ainda que estejamos no mais das vezes apenas esteticamente interessados em fenômenos passados, o caso é que senti-los produz um impacto físico, corporal, ativando um senso de espacialidade que os objetos do nosso cotidiano não costumam oferecer. Poder sentir o que é próprio a mundos passados (e que, claro, ainda vigem) produz um impacto corporal. Os experimentos que aqui iremos indicar fazem emergir camadas de temporalidade que são próprias à constituição de nossos mundos cotidianos, mas permanecem obscuros para a educação sensorial que recebemos dos meios de comunicação de massa. O esforço em incluir nas aulas de história a possibilidade de poder sentir e ser tocado pelo passado se fundamenta na dimensão estética da vida humana. A experiência estética está relacionada com a possibilidade de ativar “um nível particularmente elevado no funcionamento de algumas de nossas faculdades gerais, cognitivas emocionais e talvez físicas”. Podemos dizer também que se trata de uma apropriação mais autêntica de nossa própria condição histórica, pois se trata de um esforço de nos reconectarmos ao que está efetivamente ao nosso redor.

Faz sentido esperar que a experiência estética possa nos ajudar a recuperar a dimensão espacial e a dimensão corpórea da nossa existência; faz sentido esperar que a experiência estética nos devolva pelo menos a sensação de estarmos-no-mundo, no sentido de fazermos parte de um mundo físico de coisas (GUMBRECHT, 2010, p. 146)

No âmbito do ensino de história, essa estratégia sugerida por Gumbrecht implica em criar situações didáticas para que os alunos possam se sentir tocados pelas diferentes camadas da temporalidade que também nos constituem. Em determinadas condições é possível que sejam levados a sentir o peso específico de outras condições históricas ou nuances de projetos existências de diferentes épocas. É claro que, como bem observou Gumbrecht, não há possibilidade de controle quantitativo sobre as sensações evocadas; não se pode controlar quando, quem ou o quanto se vai sentir o que nos esforçamos para produzir. “Seus resultados vão depender, pelo menos em parte, dos objetos de fascínio que começaram por ativá-los e evocá-los” (GUMBRECHT, 2010, p.130).

Esse foi o motivo pelo qual os primeiros resultados nesse sentido foram logrados por nós com o questionamento a respeito de objetos e artefatos do cotidiano mesmo dos alunos. Fui levado a perceber que melhor do que explicações lineares, algumas perguntas simples sobre o que constituía seu próprio mundo abalava a naturalidade estanque com que seus mundos cotidianos eram percebidos. Certa feita havia perguntado quantos deles já haviam confeccionado uma roupa ou feito um reparo. Nenhum. Quantos de seus pais? Poucos. Quantos de suas avós eram costureiras? Várias. A partir dessa constatação podemos dizer que uma certa estrutura da nossa história evidenciou-se para eles mesmos. Não pelo potencial explicativo, mas pela possibilidade de fazer emergir um contato direto com passados específicos que também estão aqui e com a própria temporalidade que também somos. Partir do estado e dos repertórios dos próprios alunos é uma tarefa que oferece um bom ponto de partida, embora o objetivo seja o de fazê-los perceber mundos distintos dos quais eles já experimentam. Outro exemplo nesse mesmo sentido, de questionamentos simples que os levem a perceber-se históricos, foi buscando situá-los cronologicamente diante da industrialização. Havíamos assistido a um trecho do filme - *“Tempos Modernos”* - e perguntei quantos anos já haviam passado desde aqueles eventos representados. As respostas vieram totalmente díspares, como é de se esperar de um público com pouco senso temporal, variavam de 40 a 500 anos. Para tornar concreta essa distância temporal, parti do presente e do que eles conhecem. Uma linha do tempo terminava no presente. Marquei os 40 anos atrás, calculando rapidamente o marco cronológico (corresponderia à 1978) e perguntei “quem vocês conhecem que nasceu a 40 anos atrás? A maioria dos seus pais. Então, a partir disso, as cenas daquele filme (e todo o seu mundo) não poderiam ter se passado em tão pouco tempo. Este mesmo artifício foi feito

para situar aquele evento histórico mundial frente ao que corresponderia ao mundo de seus avós, com quem há ainda certa proximidade e que nos ajudou a explorar as suas possibilidades geracionais em relação à técnica e ao mundo do trabalho. Não resolveu totalmente a questão, mas foi possível sentir como começavam a cair em si “cair em si”.

Passemos a um exemplo mais concreto. Na oportunidade de apresentar aos alunos a ruptura próprio aos anos da Revolução Francesa, tínhamos como de costume as análises estruturais da economia, sociedade e política para fazer. Mas em meio a essas explicações muito pouco se pode sentir da quebra própria àquele mundo, das possibilidades que se abriram, dos dilemas existências que essas rupturas trouxeram. Partimos do seguinte expediente. Apresentamos, lado a lado, duas pinturas. Um Caravaggio, sombrio, realista, linhas firmes e bem definidas, devocional, ao lado de um Monet, uma cena bucólica de um café, pessoas passeando, muitas cores, porém sem nitidez nos contornos, e sombreamentos que se atropelam. Propusemos em seguida aos alunos que pudessemos identificar a partir daqueles quadros se era possível perceber estilos de vida distinto, como as sensações ali impregnadas nos indicavam experiências e expectativas distintas em relação ao tempo em que cada um destes dois artista viveu. O reconhecimento de que estávamos diante de uma ruptura existencial, provocou um incomodo, um estranhamento devido ao aparecimento de certo modo inesperado destas camadas da temporalidade. Estas camadas estão ocultas devido ao presos no seu imediatismo os nossos alunos não logram perceber o quanto ainda está em disputa em nossa constituição existencial e histórica as disposições de animo próprias a cada um destes passados e como suas tensões ressoam nos mais variados modos de ser-no-mundo que apresentamos em nosso presente. O que nos revela o sucesso deste experimento não é o rigor analítico que, como professores, podemos ter e mesmo exigir, é o assombro da autodescoberta e da autopercepção, a alegria de sentir um passado distante, a apreensão de adentrar em um outro mundo marcado por outros religiosidades, visões de mundo e condições de vida. O sucesso do experimento nesse caso é relativo aos sentimentos inesperados que ele desperta, no clima que se apossa do grupo, o vínculo de solidariedade que se cria entre nós.

Estes são apenas alguns exemplos rápidos para que tenhamos uma primeira impressão do que teremos oportunidade de explorar com maiores detalhes nos capítulos três e quatro. Encerraremos esta seção com algumas indicações sobre o conceito de “clima” (*Stimmung*), utilizado por Gumbrecht para esclarecer como é possível que mundos históricos do passado possam

ser sentidos, criando a sensação, ou talvez a ilusão, de que possamos tocar, cheirar ou apalpar o passado.

Qualquer artefato cultural, de qualquer época, seja um documento histórico, uma obra literária, uma fotografia, um carro antigo, um filme, um monumento arquitetônico, uma música, foi produzido dentro de situações e contextos formados por certas disposições de ânimo, otimismo, enfrentamentos, instabilidades, coragem, fidelidade, rebeldia, e estes aspectos que constituem os objetos, que participam das condições objetivas de sua criação, estão presentes nestes artefato. São, portanto, parte da realidade das condições de vida concretas de toda uma comunidade, as quais, quando abordadas numa abertura para essas mesmas condições, podem mostrar-se.

Estas metáforas de “clima” e de “atmosfera” (...) sugerem a presença de um toque muito leve, sobre o corpo de alguém ou alguma coisa que a percebe. Clima, sons, músicas, todos têm sobre nós impacto material embora invisível. *Stimmung* implica uma sensação associada a certos sentimentos “internos” ou “íntimos”. Toni Morrison descreveu esse aspecto através do paradoxo de “ser tocado desde dentro” (GUMBRECHT, 2012, p.42)

Para encerrar, digamos apenas que este esforço, embora refreie o ímpeto intelectual de explicar e repertoriar dados do passado, tem nos ajudado a dar consistência à compreensão histórica, servindo à elaboração de narrativas que chegam melhor aos alunos, ao invés de serem lançadas às paredes. Elas, contudo, exigem que se refreie também a pressão produtivista, a qual sobrecarga de informações abstratas e um tanto confusas.

CAPÍTULO 3 – A EXPERIÊNCIA DO FUNK E A HISTORICIDADE NO CONTEMPORÂNEO

O “Projeto Funk” foi uma proposta que surgiu espontaneamente a partir das demandas dos nossos alunos que desejavam conversar a respeito do funk, dado a enorme influência deste estilo musical na vida da comunidade em que nossa escola está inserida³⁸. Na ocasião em que o referido projeto aconteceu, nos anos de 2012 e 2013, tratava-se mais especificamente do subgênero “funk carioca”, com a sua linguagem fortemente erótica, com tonalidades pornográficas.

Em seu cerne, o Projeto constituiu na organização de rodas de conversa sob a mediação e coordenação de algumas alunas, as quais prepararam um material visual para disparar o debate sobre o funk. Para estas rodas de conversa concorreram não apenas um bom número de alunos da nossa escola, mas também professores e membros da gestão. A pertinência do tema e a necessidade de debater de modo mais qualificado essas questões urgentes do cotidiano na vida escolar se mostra também no fato de que as alunas que se tornaram mediadoras dos debates realizados no âmbito do “Projeto Funk” ainda foram convidadas para levar o debate para outras duas escolas da região.

O material que disparava os debates nas rodas de conversa – um conjunto de slides com trechos de músicas, questionamentos e fotografias – foi elaborado a partir de conversas com o professor no âmbito de um outro projeto do contraturno³⁹, o qual tratava da montagem de uma rádio escolar, daí o caráter prático da questão sobre o funk que instaurou o projeto. Neste capítulo, vamos explorar as discussões que deram base para a montagem do material visual produzido pelo grupo, buscando evidenciar nesses diálogos o que podemos chamar de seu caráter histórico, ou

³⁸ A Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Sebastião Francisco, O Negro, é uma pequena escola na periferia leste de São Paulo, situada na vizinhança da favela Maria Luiza Americano, que tinha, segundo o Plano Municipal de Habitação de 2011, cerca de 1.100 domicílios com alto índice de vulnerabilidade social. A maior parte dos alunos da EMEF mora nesta comunidade (favela) e a escola tem as marcas culturais deste território região por muitos anos conhecida como bairro dormitório porque praticamente toda a população economicamente ativa precisava deslocar-se por horas para trabalhar no centro da cidade. Embora essa situação tenha se amenizado nos últimos anos com a maior oferta de empregos na região, ainda é muito frequente que os pais estejam ausentes durante todo o dia, deixando seus filhos na escola e, depois desse horário, ficam em situação de rua.

³⁹ Os projetos de contraturno são realizados fora do turno normal de aulas. São desenvolvidos com temas transversais. Nossa escola oferece muitos projetos aos alunos, como xadrez, balé, teatro, vôlei e futsal.

seja, o modo como a compreensão previa de mundo e as disposições de ânimo latentes nele projetam toda uma parte daqueles jovens para um projeto existencial próprio, destinando-se para uma configuração humana específica. No decorrer deste relato essa configuração para o qual se projetam, o seu esboço de futuro, é o que emergirá das conversas, em suas possibilidades e contradições, juntamente com as experiências sociais dos nossos alunos que favorecem tais formas de engajamento.

A questão sobre o *funk* surgiu, ainda no primeiro encontro, inaugurando os trabalhos que levariam à montagem da “Rádio Cultural do Negro”⁴⁰. Ao fazermos um levantamento dos elementos que normalmente um programa de rádio, como telenovelas, informações, humor, e claro, músicas, surgia espontânea e euforicamente a pergunta: “podemos colocar funk na rádio, professor?”.

Ao invés de proibir taxativamente o que fora solicitado resolvemos propor que nos mostrassem de que música se tratava, para juntos avaliarmos a pertinência da canção e verificar se não havia nada ofensivo.

Curiosamente, uma boa parte sequer quis apresentar uma opção de música, se afastaram dizendo simplesmente que “professor não vai deixar” e saíram em busca de um substituto musical. Mas alguns ainda ficaram e iniciamos a conversa. Eles me disseram:

__Não tem problema nenhum o funk não professor, já está todo mundo acostumado. Os alunos nem ligam.

Mas insisti:

__Acho que não é legal colocar uma música para se ouvir na escola sem nem pensar a respeito. Ainda mais porque estamos numa escola. Vocês certamente já pensaram para que serve uma escola, não?

__Para estudar, responderam com o bordão de sempre.

⁴⁰ O projeto de rádio integra um dos eixos que orientam os projetos transversais da rede municipal de São Paulo chamado Educomunicação. A ideia da montagem de uma rádio cultural na escola é para que os alunos possam divulgar, nos intervalos, acontecimentos importantes da comunidade escolar, expor uma agenda cultural, construir radionovelas e, claro, tocar músicas.

___ *E por isso mesmo é um dos melhores lugares para pensarmos no que estamos ouvindo e se isso influencia, e como, o nosso modo de ser. Agora, isso compete também a vocês, já que vão se tornar responsáveis pelo o que seus ouvintes da Rádio vão ouvir, sentir, pensar etc.*

Lembrar o fato de que agora ocupariam o papel de educadores⁴¹ e que, portanto, tinham uma função educativa a cumprir com os colegas teve um impacto na seriedade da reflexão que fazíamos. Isso mostra que ao criar condições de que os alunos ocupem tarefas e responsabilidades ativamente na escola, ajuda-os no que diz respeito ao seu interesse e à sua capacidade de interpretação e de absorção de conteúdos específicos, pois se desenvolvem em harmonia com outras áreas da existência humana, escapando da aprendizagem apenas abstrata e prescritiva.

Nossa questão central era pensar junto aos educandos se não achavam que “colocando funk na rádio” não estariam incentivando que os colegas da escola apenas pensassem, quisessem e agissem conforme as orientações do funk, sem nenhuma reflexão prévia. Mas pra isso era preciso perguntar:

___ *vocês já notaram qual é o tipo de proposta que o funk faz?*

Titubaram, como quem prefere não saber muito bem do que se trata. Então se seguiu um convite da minha parte:

___ *Põe uma letra aí, vamos ver o que ela diz.*

Passamos à análise de uma canção que eles propuseram, um dos *hits* daquele momento. É importante ressaltar que a maior parte do grupo que iniciou a conversa era composto por meninas.

Antes de apresentarmos como um programa de rádio deu lugar a um projeto sobre o *funk*, façamos um esclarecimento prévio. Neste capítulo, nosso propósito será o de mostrar que o projeto *funk* se constituiu numa abordagem didática que possibilitou tornar explícita a historicidade dos

⁴¹A educomunicação é um conceito da secretaria municipal de educação de São Paulo, criado sob influência de programas da UNESCO.

nossos alunos, e a nossa mesma, por meio das questões e reflexões propostas no âmbito do projeto. A construção do projeto encaminhou-se a partir de perguntas simples, as quais interrogavam acerca do que constitui este artefato cultural: quais as suas características, como foi produzido, que projetos de vida se evidenciam na sua linguagem, que tipo de relações ele sugere. Ao se criar as condições para discutir com os alunos sobre modos possíveis de estar lançado no mundo junto aos outros, lidávamos com a própria essência dos fenômenos históricos.

Nesse contexto, a experiência do *funk* pode ser tomada como exemplo privilegiado de tendências quanto à forma a partir da qual os jovens são estimulados a se relacionar com o tempo e com a sua própria historicidade de uma maneira imediatista, como já tematizamos no capítulo anterior. Nosso diálogo buscou descongelar a fixação que se tem criado nessas visões de mundo que só se interessam pelo que é o “da hora”, conforme a gíria corrente entre os jovens, os quais classificam assim o que lhe é desejável. Com os questionamentos que serão apresentados a este produto cultural de grande apreço em todo o seu meio cultural serão produzidas as condições de possibilidade para que aspectos determinantes do modo como estão se projetando existencialmente no tempo sejam desencobertos.

E porque sua própria dimensão histórica poderá se evidenciar e se tornar mais transparente para os alunos e alunas nestas conversas é que pudemos perceber que surgia maior interesse pelos temas próprios de sua história, seja ela familiar ou mais geral. É claro que de início parece estranho que um debate sobre o funk seja pensado no âmbito do ensino de história. Isso se dá por dois motivos:

1) porque o tema escapa do repertório de conteúdos programados como currículo básico, o qual tem, ainda, a característica da objetificação do saber e da centralização dos temas ao redor dos Estados Nacionais;

2) porque o ensino de história ainda não se apropriou conceitualmente e didaticamente da historicidade humana.

Então, voltemos à nossa conversa com os estudantes. Eles me mostraram a canção chamada “Se Joga pá nós”⁴²...

Ela me viu no delírio na festa na maior vibe,

⁴² Disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=xCPGFC63Bns>

*Me falou no facebook amor te vi no baile
 Não me cumprimentou falou que tava envergonhada
 Disse que minha mina tinha mó cara de brava,
 Hoje tem baile de novo e eu vou te cumprimentar
 Quando eu chegar em tu sabe o que eu vou falar?
 Vem mama o g7, chupa o Felipinho,
 Aproveita bem porque hoje nós tá sozinho*

O espanto, a timidez e o desconforto surgidos a princípio em ver seu professor falando naturalmente sobre questões que talvez imaginassem dever ficarem restritas à sua intimidade, logo desapareciam quando o centro do problema era abordado com clareza, precisão conceitual e naturalidade. O centro da questão, neste caso, como não poderia deixar de ser, era o sexo. Ou melhor, e de acordo com o que as conversas posteriores buscaram esclarecer: a sexualidade como área estruturante da vida humana, e que mobiliza diferentes dimensões, como a sensibilidade, os afetos, os sonhos e realizações biopsicológicas.

Diante da canção passamos a avaliar com elas o que estava sendo representado. Trata-se de um relacionamento entre adolescentes, em que o jovem diz que vai saldar a menina numa próxima festa com um convite para o sexo oral.

Quando pergunto para as meninas se elas são abordadas assim normalmente, e se em todo caso elas gostariam de sê-lo, me respondem que não, de maneira nenhuma. Admito que fiquei um tanto impressionado com a resposta segura em se tratando de um grupo que gostava tanto do *funk*, que cantava e dançava pela escola, a ponto de tê-lo como uma grande referência musical e cultural. Intrigou-me notar essa contradição entre o que queriam para si e o modo como se comportavam frente aos embalos da letra e do ritmo musical. Passei a explorar esse paradoxo como algo que precisava de maior esclarecimento.

- ___ *Quem está cantando?*
- ___ *É o MC Felipinho e Mc G7.*
- ___ *E do que eles estão falando?*

___ *Que vão cumprimentar a menina na festa falando para ela fazer sexo oral nele⁴³.*

___ *E o que eles são um do outro?*

___ *Ele não é nada dela não professor, conhece só pelo “face” mesmo. No começo da música ele fala até que já tem namorada.*

___ *Mas ele gosta dela? Arrisquei.*

___ *Não sei professor, acho que não.*

___ *E vocês gostariam que os meninos cumprimentassem vocês assim pelas ruas, ou numa festa?*

___ *Não, professor, não gostaria.*

___ *Por que não?*

___ *Porque se nem conheço o cara... é desrespeito. Os meninos acham que é só chegar e “ir fazendo” e qualquer menina vai querer ficar com eles. Aqui na escola mesmo tem menino que põe a mão nas meninas sem elas deixarem.*

Ao mesmo tempo em que rejeitavam a cultura de abusos do machismo tão presente ao seu redor, acabavam por embalarem-se nos direcionamentos dados por um estilo artístico e cultural carregado desta mesma cultura. Para fazer com que os elementos desse paradoxo viessem à tona passamos a perguntar pelos elementos da canção que explicitavam o projeto existencial ali estabelecido.

___ *Que característica dessa música vocês acham ser a mais importante? Perguntei.*

___ *Eles tão falando de sexo.*

___ *E falam como, o que procuram mostrar?*

___ *Estão incentivando a menina a fazer sexo com eles, mesmo eles tendo namorada e sem nem conhecerem bem a menina.*

___ *E que problemas vocês veem nisso? Mas o problema que há na música é um rapaz incentivar que uma moça faça sexo? Não é o sexo uma coisa natural? Perguntei para provocar uma maior franqueza quanto à natureza do problema.*

⁴³ Vamos amenizar algumas terminologias usadas pelos alunos.

___ *O problema está no jeito que eles falam de sexo com ela, me responderam, já abrindo melhor o problema dos condicionamentos sociais dos modos de vida.*

___ *E qual é o jeito que o sexo está sendo mostrado nesta canção? Emendei.*

___ *Mostra o sexo como uma coisa sem importância nenhuma, que é só chegar e fazer.*

___ *E como vocês acham que seria o correto? Qual seria o tratamento adequado no que diz respeito à menina da música?*

___ *Ele não podia desrespeitar a namorada dele desse jeito né professor, nem falar com a outra menina com essas palavras.*

Na contradição que se havia reconhecido entre o projeto existencial proposto pela representação de mundo do *funk*, o que elas sentiam sobre si mesmas e o que começavam a me explicar acerca do que seriam formas mais adequadas e dignas às relações de gênero, se insinuava a diferença que há entre a vivência de uma “historicidade imprópria”, fundada numa imitação inconsciente e irrefletida do que predomina no cotidiano, e uma “historicidade própria”, fundada numa busca de si mesmo (tematização, compreensão) frente ao mundo que é o seu.

A pergunta que lhes estávamos dirigindo - se elas compartilhavam daquela proposta de relacionamento - tinha o potencial de abrir-lhes para o seu próprio horizonte de vida. De nossa parte não me interessava oferecer um postulado moral nem para apoiar nem para revogar o *funk*. Simplesmente o usava como possibilidade de confrontar o modo como se engajavam automaticamente em representações de mundo e o que eles e elas mesmos queriam para si quando pensavam a respeito. Surgia, então, e de um modo mais autêntico, a questão quanto ao seu próprio projeto existencial. Nossas questões iniciais apenas abriam a possibilidade de descobrir as intenções implícitas no conjunto das canções do *funk* tipo “putaria”⁴⁴.

Como fenômeno artístico ele comporta experiências sensoriais e emocionais próprias, ao mesmo tempo em que oferece sentido e significados que disputam a orientação que os jovens dão às suas vidas, construindo um mundo específico de relações, um tipo particular de cultura ou uma “tribo”. Dito de maneira mais direta, o *funk*, como todo tipo de expressão artística ou estética,

⁴⁴ Este é o nome de um subgênero do *funk* surgido no Rio de Janeiro. Trata-se de um subgênero construído a partir de uma linguagem pornográfica. Ele também foi responsável pela difusão do *funk*. Antes dele fazia sucesso um tipo de *funk* chamado de “proibidão” cuja temática principal era a formação dos “bondes” (quadrilhas de tráfico), uso de armas, violência contra policiais. O *funk* “putária”, depois de alguns anos difundido em São Paulo, foi assimilado e recebeu uma elaboração local própria, chamada de *funk* ostentação.

possui uma força ativa para criar um horizonte de expectativas, abre-lhes para um mundo específico e singular. A força desse mundo que se abre está na intensidade das sensações e emoções que o *funk* mobiliza. O *funk* contém tanto uma dimensão de passado como de futuro latentes. Presos no presente, os alunos em geral não identificam essas dimensões temporais. Nossos questionamentos endereçados à relação deles com o universo musical do *funk*, apesar de simples, buscam explicitar as dimensões temporais que constituem a estrutura da canção e da sua fruição. A despeito, ou melhor, a partir do ritmo o *funk* propõe determinadas compreensões de mundo, as quais passam a disputar espaço fundamental no que se refere às decisões existenciais dos jovens, sedimentando alguns pressupostos, valores, e reforçando preceitos machistas já suficientemente difundidos na sociedade, oferecendo, contudo, uma cara nova.

As conversas que estamos relatando precisaram voltar uma e outra vez conforme os encontros da “Rádio Cultural do Negro” iam sendo realizados. A necessidade de refazer as perspectivas de abordagem, de recolocar a cada vez as questões, mostra como a historicidade humana não se faz apenas de conteúdo intelectual, simplesmente apreendido e registrado, mas ela movimenta diversas estruturas da condição humana e precisa ser constantemente reelaborada.

Para destacar e insistir na possibilidade de tornar explícito quais eram os seus sonhos e posições em relação a algo fundamental como a sexualidade, insistia:

__Então vocês não gostariam de ser as meninas que o funk põe nas letras das músicas?

__ Não professor.

__ E por que não?

__ Porque é desrespeito!

__ Mas me expliquem, por favor, por que exatamente é um desrespeito? O que é que ele está ferindo quando fala com ela assim? Porque nenhuma de vocês gostaria de aceitar um convite desses pra ter relações sexuais com um menino já à primeira vista, sem ter nada com ele... nem a perspectiva de se encontrarem novamente amanhã. Por que não? Pensem, e se ele for bem bonito...?

__ Ué, porque não é legal. Afinal, ele só quer usar ela ali na hora, depois finge que nem conhece. E ainda acrescentam:

___ *É, ele faz sexo com ela e depois nem olha na cara dela. E todo mundo vai ficar dizendo que ela é a vagabunda, enquanto ele fica com a fama de pegador. Dela todo mundo fala mal.*

___ *Mas então me contem meninas, como vocês gostariam de ser tratadas?*

Seguiu-se um estranho silêncio, como se faltassem palavras ou como se as que tinham fossem, de algum modo, impróprias ou inconvenientes. Mas insisti:

___ *O que vocês esperam de um futuro namorado? Como vocês gostariam de ser tratadas?*

___ *Com amor... respondeu de modo cauteloso, quase assustado, uma única voz. Parecia tirar como que das profundezas esquecidas das palavras algo que preenchesse o que foi perguntado.*

As questões colocadas até aqui despertavam o interesse pela constituição histórica de aspectos importantes da sociedade. Espontaneamente formularam-nos questões sobre de onde provinham (historicamente) estes hábitos e pensamentos machistas, como e por que estavam disseminados na sociedade. Estas questões, que eles mesmos nos encaminhavam, nos colocava diante de temas que são caros à história nacional e geral, como é, por exemplo, a história social da família⁴⁵. Este interesse nos permitiu tratar com maior pertinência e envolvimento de relações entre a visão de mundo própria ao *funk* “pornográfico”, o contexto social mais amplo e seu enraizamento histórico. Realidades históricas e sociais estas que também podiam ser exploradas a partir do que nossos alunos conheciam de seus próprios mundos cotidianos. Ao longo das conversas eles nos contavam sobre as relações muitas vezes agressivas entre seus familiares, especialmente no que diz respeito ao gênero, como isto estava presente mesmo nas gerações mais novas. E ainda mais, quando perguntados também anotavam que esta violência está presente e é veiculada a partir das grandes mídias sociais, como filmes, novelas e outros gêneros musicais.

⁴⁵Parra o desenvolvimento historiográfico destes temas, ver, por exemplo, Mary Del Priori - **Histórias Íntimas**. Sexualidade e Erotismo na História do Brasil. São Paulo: Editora Planeta, 2011. E, também, Renato Pinto Venâncio. **Famílias Abandonadas**: assistência às crianças de famílias populares. Campinas: Papyrus, 1999.

E quando a certa altura das conversas quando o grupo já sentia certa apropriação e segurança em relação ao tema e, especialmente, felizes e interessadas, alguém do grupo trouxe uma proposta mais audaciosa. Uma aluna disse:

___ *Professor, vamos fazer um projeto sobre isso que a gente está conversando sobre o funk?*

Mesmo sem saber exatamente como poderíamos fazer tal coisa, aceitei, e resolvi consultá-los.

___ *Vamos sim, como seria?*

___ *Estou escrevendo o que a gente falou, daí podíamos apresentar em slides.*

A estratégia de apresentação que elas me propuseram vinha daquilo que, por aqueles dias, estavam estudando com o professor de informática, que por aquela época ensinava o uso desse recurso.

___ *Excelente, respondi, então vai preparando as ideias aí junto com o grupo e me faça uma lista de colegas de vocês que vocês acreditam que gostariam de participar deste debate. Daí providenciamos uma roda de conversa pra apresentarem os slides.*

Pensei em fazer uma primeira roda de conversa apenas com convidados previamente selecionados para que elas pudessem se sentir mais à vontade, uma vez que o tema, polêmico como é, poderia tomar dimensões de intimidação. Na verdade me enganava, o sucesso foi extraordinário, tivemos a participação de quase metade dos alunos do turno escolar⁴⁶, incluindo também

⁴⁶ Foram organizadas diversas dessas rodas em espaços e horários alternativos com um número médio de 10 pessoas por vez. O turno da manhã na EMEF Sebastião Francisco, o Negro, é de aproximadamente 250 alunos.

professores, a coordenadora pedagógica da escola⁴⁷, projeto que acabou se desdobrando em outras duas escolas⁴⁸.

O ponto de partida do nascente “Projeto Funk” fora simplesmente ajudar os participantes a se apropriarem das visões de mundo – ou mais precisamente, do projeto existencial no que tange ao relacionamento entre os gêneros – presentes na experiência do *funk*.

A nova tarefa era montar uma proposta de debate sobre o *funk*, o que exigia um enfrentamento direto da questão de como o tema da sexualidade era proposto pela abordagem do *funk*. Construía-se seu próprio debate, cristalizado em alguns slides, em que se problematizava, a partir das letras, a construção de certo papel próprio ao feminino.

A partir daí, nosso diálogo já se voltou para a confecção do material visual que elas queriam montar, consolidando a abordagem conceitual e procurando exemplificar com imagens e conteúdos das próprias letras. Mais uma vez tornou-se notável pra nós mesmos como uma tarefa prática em relação às quais os alunos passam a ter responsabilidade na organização e na exposição de um estudo é um fator de muita relevância para gerar interesse e, por conseguinte, a própria possibilidade do conhecimento. Praticamente todos os termos foram colocados em questão. A própria origem do *funk* suscitou dúvidas. É importante notar que este interesse é pessoal, trata-se de uma demanda de seus próprios mundos cotidianos. O debate que viriam a produzir foi sempre muito acalorado pelo fato de tratar-se de um tema urgente. Trazê-lo para uma discussão qualificada, com baixa pressão produtivista e temporal permitia fazer emergir diversos fenômenos históricos. Na montagem do material era preciso escolher alguns poucos pontos para serem explorados, o que era elaborado por meio da escuta em relação ao que se mostrava mais urgente aos nossos alunos.

Nossas alunas que eram a vanguarda na montagem dos disparadores da discussão manifestavam, apesar da crítica que elaboravam àquela visão de mundo (a determinados passados e futuros em questão ali), não queriam renunciar totalmente à possibilidade deste estilo musical. Portanto, surgiu, entre elas a proposta de classificação do *funk*, de tipos de *funk* segundo suas temáticas. Para diferenciar o que, no cerne lhes importava, algum deles, dessa vez um dos meninos,

⁴⁷ Que saiu de uma dessas rodadas de conversa muito satisfeita, porque tinha, ela mesmo, sido tocada pelo tema. Seu comentário ao relatar para um dos nossos colegas como havia sido a experiência foi: “elas não ficam no senso comum”.

⁴⁸ EMEF Eduardo Prado e do CIEJA de Itaquera.

usou o termo “*funk* apológico” para o *funk* mais agressivo e de linguagem pornográfica⁴⁹, enquanto haveria também em contrapartida um “*funk* não apológico”⁵⁰. Daí surgia também uma classificação para diferenciarem um campo de temáticas e abordagens que lhes parecia mais ou menos ideais.

Debatendo, portanto, os alunos estabeleceram a distinção entre “*funk* apológico” e o “*funk* não apológico”⁵¹. Essa diferença lhes era importante, pois assim podiam “separar o joio do trigo”, por assim dizer, isto é, separar os que traziam problemas éticos que os interessava - o tipo “apológico”, sem abandonar com isso o ritmo, a musicalidade, o estilo do *funk*. Por meio dessa separação, entendiam poder preservar a legitimidade do gênero musical para além de eventuais “abusos”. Formularam a seguinte definição:

“O funk apológico é o funk mais pesado, que fala de violência, drogas e sexo”. Enquanto o funk não apológico pode falar de amizade, etc”.

Ficaram tão satisfeitos com essa conquista conceitual que cogitaram, por um momento, convidar até seus próprios pais e mães para comporem uma das futuras rodas de conversa, imaginando que por meio delas criariam um impacto favorável em relação à própria crítica dos seus pais ao *funk*. Essa ideia, contudo, foi abortada.

O nascente “Projeto Funk” acolhia, portanto, uma dupla demanda no que diz respeito à cultura de sua época:

- a) demonstrar como o abuso das relações de gênero penetrava na visão de mundo e nas disposições de ânimo daqueles que se relacionavam com o *funk* de maneira irrefletida, e,
- b) separar o *funk* “apológico” do “não apológico”.

⁴⁹ Naquele tempo ainda havia entre os nossos alunos reminiscências de músicas do universo do *funk* que tematizava a violência nos morros do Rio de Janeiro, a formação de “bondes”, etc. Esse era um subgênero do *funk* à época chamado de “proibidão”, e hoje em dia praticamente desconhecido no meio dos nossos alunos. Difundido no início dos anos 2010 no Rio de Janeiro, ele foi uma das primeiras expressões do *funk* a ser ouvida em São Paulo; algum tempo depois o subgênero “putaria” explodiu.

⁵⁰ Outras maneiras de classificação surgiram depois, o *funk* “ostentação”, por exemplo, e descobriu-se também compositores e MC’s de um tipo de “*funk* consciente” (cujo grande expoente talvez seja o MC Garden).

⁵¹ O termo, apesar de estranho, e contrariar a norma culta da língua (e que corresponde a apologético), será mantido por se tratar de uma categoria já em circulação nas periferias para diferenciar os subgêneros do *funk*, e em respeito ao esforço conceitual dos próprios alunos.

No que se segue, apresentaremos mais detidamente quais foram as abordagens que ficaram estabelecidas no disparador que as meninas prepararam a partir do exame que fazíamos de algumas canções. O objetivo, como se sabe, era demonstrar como o *funk* “apológico” elabora uma visão (e uma proposta) de vida sexual e afetiva profundamente violentas e, por outro lado, como nem todo tipo de *funk* era “apológico”. Voltemos, pois, para o ponto onde deixamos nossa conversa, agora com as alunas que já eram as mediadoras de um novo projeto escolar, o “Projeto *Funk*”:

___ *Mas vocês acham mesmo que deveríamos nos preocupar com o relacionamento amanhã? Emendei provocativo.*

___ *Claro, as meninas depois ficam mal faladas. E se acontecer dela engravidar dele, ele vai falar o que? Vai rir dela.*

___ *E há mais consequências? Perguntei.*

___ *Consequências de que, replicaram.*

___ *Ficar mal falada, ter uma gravidez indesejada. Somente essas duas coisas podem acontecer de ruim se a menina vier a se entregar sem mais ao chamado do Felipinho?*

___ *Ah, tem outras, como pode pegar uma doença.*

___ *Mas será que é só isso? Perguntei.*

___ *Será que essas são as únicas consequências do sexo? Porque pode acontecer de ninguém ficar sabendo do que vier a acontecer entre os dois e a mulher não ser mal falada. E se usar métodos preservativos ela pode não engravidar se precavendo de doenças. Assim, com essas garantias, você acha que convém que ela fosse atender a todos os chamados de relação sexual que os meninos viessem a fazer?*

Essa pergunta foi mais difícil, deu um certo nó na cabecinha delas. Mas por um motivo muito simples. A discussão sobre o sexo na escola tem um caráter instrumental muito forte. Quase toda a chamada “educação sexual” se dedica à exposição de um leque de doenças venéreas possíveis e seus sintomas, e a explicar sobre métodos anticoncepcionais. São questões técnicas importantes, mas deixam de fora o caráter afetivo e emocional inerente à relação sexual. Emoções, sensações e afetos são dimensões da vida humana que normalmente ficam esquecidas e excluídas

do aprendizado escolar, o qual foca predominantemente nos significados intelectuais e questões abstratas ligadas, por exemplo, ao Estado-Nação, e não nas relações concretas e imediatas da existência humana. Mas com perguntas simples vamos nos reorganizando:

___ *Se uma mulher, uma jovem, ou um garoto, chega a ter relação sexual com um parceiro isso acontece apenas num momento e por isso não tem outra consequência senão ficar grávida ou pegar uma doença? Nada mais acontece a partir do sexo que seja a gravidez e uma doença?*

___ *Acontece, mas não sei bem o que. Responderam.*

___ *Digamos que se essa pessoa tenha chegado de fato a ter contato sexual com outra: devia ter alguma admiração por ela, talvez até gostasse muito dessa pessoa, não é mesmo?*

___ *Sim, concordaram.*

___ *Mas e então, no outro dia, é como se nada tivesse acontecido? Cada um pode ir pra casa e nem vai lembrar disso, nem dar importância? Será que o sexo poderia ser facilmente vivido como uma coisa que acontece, mas não produz algum envolvimento? Será que é comum manter relações tão profundas com outras pessoas e não sentir nada depois que acaba? Vocês gostariam que as relações que vocês virão a estabelecer sejam assim, sem serem acompanhados de um envolvimento afetivo mais íntimo?*

___ *Não, professor, acho que o sexo mexe com a pessoa. E não seria bom manter relações só de encontrar uma vez e pronto e acabou.*

___ *Então! A maneira que o **funk** apresenta a relação entre as pessoas mostra esses sentimentos que toda pessoa normalmente tem?*

___ *Não.*

___ *Então o **funk** está nos sugerindo que a relação entre as pessoas é de um jeito em que fica faltando alguma coisa não é?*

___ *Falta a coisa sentimental.*

___ *Isso! Respondo satisfeito com a definição um pouco improvisada que reaparecerá depois no documento escrito.*

___ *Também não existe uma canção sequer do **funk** que fala que a “mina” dele ficou grávida? Vocês conhecem alguma?*

___ *Não, nem que eles pegaram uma doença, me acrescentam.*

___ *Por isso parece, argumentei, que o **funk** quer criar uma concepção de vida sexual nova: tenha relações sexuais com qualquer pessoa, a qualquer hora e em qualquer lugar, aproveitando os prazeres que são óbvios no contato sexual sem se preocupar com o que virá depois. Se ele consegue seduzir a partir desse tipo de pensamento e de conduta é porque camufla tudo que vem depois do prazer imediato.*

___ *Como o sentimento dela por ele.*

___ *Isso mesmo! E completei: e também como é que ele vai tratar ela caso venham a se tornar namorados, ou se ela procurar por ele num outro dia.*

___ *Tem uma música, professor, que fala assim: “figurinha repetida não colo no meu álbum”.*

Neste caso, tentávamos trazer à tona a percepção de que o *funk* tinha mais do que um apelo intelectual-moral (de “sentido” pensando junto a Gumbrecht), mas que ele atuava fisicamente. Perguntei:

___ *Mas a proposta do **funk** só aparece na letra?*

___ *Não. No ritmo, nas festas. A dança. Você já assistiu a um baile **funk** professor?*

___ *Ao vivo não, brinquei. Como são as danças?*

Falaram de alguns passos típicos dos bailes como o então famoso “quadrado de 4” ou “de 8”. Mas ainda não estava claro o caráter provocativo que é típico do *funk* “pornográfico”. Este tema ainda precisava ser explicitado. E como já havia mostrado, o *funk* evidencia muito do que está latente na vida cultural, uma insinuação sexual constante nas mídias. Então, tentei explorar uma definição ainda mais veemente.

— *O jeito desses passos serem realizados, os sons que acompanham as danças lembra algo a vocês? Te remetem a algo conhecido e com grande poder de chamara atenção?*

— *Parece com o sexo, professor. Quando dança parece que a menina está tendo uma relação sexual.*

O que essas observações nos revelavam era que o poder de adesão que o *funk* tem, ao ponto de tornar-se quase sinônimo de gosto musical para a maior parte dos nossos alunos, mobilizava diretamente o que é da ordem do sexual, de uma maneira mais explícita que simplesmente o sensual, instrumentalizando a pessoa, tratando-a muitas vezes como uma mera coisa, como algo próximo a uma função sexual, despindo-a de quaisquer outros atributos. Sua força para impor-se no interior da cultura contemporânea vem do fato de que torna explícita certa mobilização pornográfica que constitui, subliminarmente, as mídias dominantes, e isto a partir do risco de uma dissolução de laços de solidariedade e da coisificação da pessoa, condição necessária para o posicionamento do sexo como mercadoria. Íamos descobrindo que a importância que este gênero musical assumiu no cenário das grandes cidades, sobretudo na periferia, mas não apenas, está ligada não aos seus significados e ao seu poder de atribuir sentidos ao mundo mais propriamente, mas, sobretudo, à sua capacidade de produzir sensações extraordinárias, incomuns no que diz respeito à rotina, ao mundo cotidiano, o que Gumbrecht chama de “momentos de intensidade” (GUMBRECHT, 2010, p. 126) próprios à experiência estética. . Para ele, nesses “momentos de intensidade (...) o que sentimos não é mais do que um nível particularmente elevado no funcionamento de algumas de nossas faculdades gerais, cognitivas, emocionais e talvez físicas” (GUMBRECHT, 2010, p. 126).

De nossa parte, percebíamos, junto aos nossos alunos, que as letras e especialmente as sensações despertadas pelo ritmo do *funk* carioca “pornográfico” tocava diretamente os sentidos e provocava essa mobilização sexual e mesmo pornográfica, e isto a partir de um programa sexual objetualizado e descompromissado, antes de tudo, com sua própria historicidade. Neste estilo musical uma proposta de vida é oferecida especialmente a partir do ritmo. Para esse projeto existencial passado e futuro são algo que não constam, ficam obstruídos e esquecidos. É por meio da perda dessa dimensão real humana que o programa cultural e existencial do *funk* pode obter sucesso, pois na medida em que se reflita sobre que tipo de mundo ele propõe e mesmo provoca,

pode ser que, sobretudo as meninas, tenham motivos para não aderir tão rapidamente a tal proposta. As consequências éticas para o futuro dos relacionamentos destes jovens são imensas e se caracterizam, sobretudo, por certo comprometimento e responsabilidade em relação a si mesmos e, também, em relação aos outros. Embora muitas vezes nossas interlocutoras titubeassem em admitir que os efeitos da audição e do envolvimento com a cultura do *funk* pudesse ter efeitos práticos, propus a seguinte reflexão. Perguntei se elas gostariam de agir como as meninas que aparecem nas músicas e elas reafirmaram que não. Pedi que elas levassem em consideração os seus colegas, da mesma faixa etária, bem novos ainda, mas que já estão aprendendo, de alguma maneira, como deve ou deveria ser um relacionamento afetivo em meio à mídia mais geral etc; tendo em vista que praticamente apenas esta modalidade de *funk* os orienta no que diz respeito à sexualidade. Pensaram. Esse ponto manteve-se o paradoxo central que continuou e continua alimentando o debate como um problema real, sobre a construção efetiva dos nossos relacionamentos.

Enfim, o “Projeto *Funk*” foi uma estratégia didática que permitiu aos alunos exercitarem e melhorarem suas leituras de mundo, mas também permitiu à escola se aproximar do mundo dos alunos e, conseqüentemente, que os alunos pudessem abrir-se para o sentido da vida escolar. O que fundamentou pedagogicamente essa didática foi a possibilidade de usar o potencial de usar a força dos “efeitos de presença” que certos artefatos culturais têm no cotidiano para despertar a capacidade de interpretação e de análise dos alunos, especialmente no que diz respeito ao seu próprio mundo e aos possíveis efeitos existenciais, éticos e políticos próprios a este exercício estético-reflexivo. Os alunos tornaram-se protagonistas da investigação e da exposição do produto final, apenas orientados pelos professores.

A proposta do “Projeto *funk*” não teve, de início, nenhuma ligação direta com as aulas formais de história. No entanto, procuramos mostrar o quanto as conquistas conceituais e didáticas do “Projeto *funk*” dizem respeito, diretamente, a fenômenos que são essencialmente históricos, ajudando os alunos e alunas não só a reconhecerem a sua própria historicidade, seus paradoxos e contradições, mas tornando possível a busca de maneiras mais autênticas de lidar com o seu mundo, elaborando estratégias que enriqueçam as possibilidades de lidar com as próprias perspectivas históricas que constituem – sem que percebam – o seu cotidiano congelado.

Ao tornar mais explícito essa dimensão humana também tratamos de muitas narrativas históricas próprias ao currículo oficial, como a história da família, da cultura popular, das relações

de poder, das mídias e da indústria cultural, a partir de uma necessidade que foi criada pelos próprios alunos.

Estando numa época e junto a uma geração no interior da qual a habilidade e mesmo a curiosidade para se conhecer historicamente as coisas parece desaparecer, em que o desconhecimento e até a falta de coerência quanto ao passado (e ao futuro) mostra duras faces na sociedade atual, é para o núcleo mais originário e primitivo dos fenômenos que se precisa voltar. E este é exatamente o nosso caso.

É perceptível que o objetivo principal do “Projeto” não foi oferecer uma certa quantidade de conteúdos historiográficos, mas tornar-se o palco de uma discussão a partir da qual se pôde elaborar com mais propriedade e de modo mais autêntico a historicidade como uma necessidade humana de lidar com os desafios do tempo, entre passados e futuros possíveis.

A pertinência didática deste tipo de proposta está, especialmente, no fato de que o desinteresse de nossos alunos pelo seu próprio mundo, modos de comportamento e decisões deriva de uma vivência que obstrui para si mesma sua temporalidade e historicidade, ou seja, obscurece o caráter de possibilidade e de decisão próprios a toda e qualquer existência. Nosso esforço neste Projeto foi mais o de suscitar o interesse pela constituição histórica dos relacionamentos em cada geração do que oferecer um repertório historiográfico ou mesmo qualquer repertório mais propriamente moral ou moralizante.

CAPITULO 4 – O Projeto Egito

Este capítulo apresenta outro relato de prática no ensino de história. Trata-se de uma sequência didática elaborada buscando explorar e desenvolver aspectos da dimensão histórica dos nossos alunos que não são contempladas no método tradicional do ensino, reduzido a quase exclusivamente apresentar explicações e narrativas, buscando encontrar regularidades no passado e oferecer orientação para a ação. A dimensão histórica da vida humana diz respeito ao caráter da sua experiência temporal, isto é, o modo como os seus horizontes de vida estão sendo mobilizados e a partir de que sensações e estados de ânimo se abrem e se lançam no mundo que é o seu. Como no capítulo anterior o experimento didático explorava mais fartamente a compreensão dos horizontes de futuro e o legado social em que se movimenta a historicidade dos alunos, neste apresentaremos o relato de uma prática de ensino que dá mais atenção aos fenômenos sensoriais e afetivos da historicidade humana.

No final de 2016 os professores d'O Negro decidiram, em uma reunião pedagógica, criar uma proposta coletiva para uma das salas, a qual, naquele momento, apresentava sérias dificuldades de convívio dos alunos entre si e no que diz respeito à escola em geral. Já há alguns anos nesta escola se tem a prática de buscar deslocar a metodologia tradicional a partir da qual o ensino está formatado, que é ao modo da transmissão de conhecimento: a “educação bancária”⁵² de que tanto falou Paulo Freire, a partir da qual apenas o professor sabe e transmite uma série crescente de conteúdos para serem acumulados mentalmente pelos alunos, os quais devem ser provados nas avaliações, replicando todo o repertório de saberes indicados pelo professor.

Os professores e demais profissionais chegaram a certo consenso, o de que os estados emocionais, afetivos e os ímpetus próprios aos alunos precisavam também ser reconhecidos e acolhidos como elemento ativo no processo educativo e trabalhados por meio de metodologias

⁵² Paulo Freire explora o significado do que chama de “educação bancária”, um método que se constitui a partir da pura e simples audição das explicações do professor, sentados nos bancos... além de nos remeter à ideia de um banco como o lugar em que se deposita um patrimônio a ser guardado. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2005.

ativas⁵³, de modo que os alunos pudessem ser mais ouvidos e tivessem um papel mais ativo no exercício dos saberes. Embora a construção destes métodos ativos seja, além de difícil, um experimento que precisa ser constituído de maneira criativa a partir de cada realidade. Uma boa parte dos professores que ali trabalham considera esse expediente praticamente uma estratégia de sobrevivência, sem o qual o ambiente escolar beiraria o insuportável – uma vez que a educação conteudista, por não levar em conta as motivações, frustrações e dilemas próprios aos alunos (mesmo inconscientemente) se torna um tanto coerciva, e isso em determinadas condições pode produzir um ambiente de graves tensões.

Embora a escola tenha várias opções de projetos pedagógicos interdisciplinares e de temas transversais no contraturno escolar⁵⁴ há muitos anos, apenas lentamente essa modalidade de trabalho pedagógico conseguiu (ou tem conseguido) vencer as rígidas barreiras da organização escolar no turno regular de aulas, feito com uma rígida divisão das disciplinas, distribuídas numa grade de horário bastante fragmentado, conforme uma longa tradição da orientação temporal moderna.

O trabalho que vamos descrever culminou e concretizou uma longa história de debates nas reuniões pedagógicas, nas quais discutíamos como a modalidade educativa dos projetos pedagógicos transversais poderia chegar também a ser exercitada com os alunos do turno regular, e como poderia ser realizada articulando as diferentes disciplinas em um trabalho comum, ou seja, interdisciplinar.

A experiência a seguir se deu neste sentido e tornou-se um acontecimento importante para os experimentos que ainda hoje têm sido realizados no sentido de construir uma escola pedagogicamente alternativa na nossa região, construída a partir das próprias experiências e das necessidades educacionais vivenciadas no contexto concreto daquela escola.

⁵³São chamadas de metodologias ou pedagogias ativas um amplo conjunto de estratégias didáticas nas quais os alunos passam a protagonizar o processo de aprendizagem ao invés de terem postura passiva, tais como a montagem de jornais murais, a pesquisa de campo, realização de entrevistas, a construção de produtos para posterior exposição. Em todas elas estão presentes o levantamento de problemáticas que levem os alunos a refletirem e encontrarem caminhos para a pesquisa, a reunirem informações e a articulá-las de modo que o conhecimento seja elaborado de uma maneira prática e para oferecer soluções a problemas previamente, concreta e coletivamente levantados.

⁵⁴ O ensino regular do ensino fundamental II (6º ao 9º ano) na escola é das 7:00h às 12:00. Os projetos de contraturno se realizam após às 12:00h.

A oportunidade surgiu numa convergência de fatores. Por um lado, a prática sistemática da escola Sebastião Francisco de assumir na sua prática atividades diferenciadas, mais versáteis, atentas às características do território, com a produção de aulas diferenciadas, o que a tornou mais conhecida no que diz respeito à Diretoria Regional de Ensino da Rede Municipal de São Paulo. Esse reconhecimento a levou a ser contemplada quando manifestou o interesse de receber a consultoria de um professor especialista na elaboração de pedagogias ativas.

O reconhecimento de ela ser uma escola ativa e transformadora se deve ao fato nas duas décadas já passadas da sua inauguração ter sido sempre conhecida como de um convívio muito tenso, mas ter feito disto uma alavanca para a criação de um celeiro de propostas diferenciadas de trabalho pedagógico. Como já descrevemos na introdução desta dissertação, o clima da escola era conhecido na rede municipal de ensino como aterrorizante, indócil e incivilizado, dado os estados de ânimo dos nossos alunos que, como vimos, experimentam um mundo determinado pela violência e por uma ansiedade significativa.

A experiência numa escola com estas características nos mostra que as turmas assumem determinados perfis de comportamento, tomam certa personalidade devido aos hábitos que pouco a pouco vão se reforçando no cotidiano do grupo. Estávamos já às portas do último bimestre, a parte mais difícil do ano, pois todos já estão bastante cansados, tanto alunos quanto professores. A turma na qual realizamos este trabalho apresentava grande dificuldade de convivência, os alunos se ofendiam mutuamente, apresentando um quadro de grande agitação e nervosismo. Esse estado emocional de ansiedade e nervosismo é que levava às brigas e outros atos de desrespeito incrivelmente naturalizados, tornando o ambiente de sala de aula de uma tensão perigosa. O experimento foi realizado com uma sala da escola apenas, a que apresentava maior necessidade de uma medida de impacto pedagógico significativo, exatamente devido ao risco de que ao quebrarmos os padrões de rotina isso gerasse ainda mais desgaste por parte dos profissionais. Como de fato foi o que aconteceu. Nossa avaliação final do projeto foi que ele criou um impacto muito positivo, atraindo bastante a atenção e o interesse dos alunos pelo tema estudado, o envolvimento

Tendo em vista o clima destrutivo que isso gera também no ambiente da escola como um todo, tínhamos de fazer algo, de tomar uma medida a mais inteligente possível, já que todos os procedimentos mais comuns já tinham sido realizados até a exaustão, sem grandes sintomas de melhora. Apesar de ser o último bimestre estavam lá os professores planejando como mudar a

estrutura das aulas nesse último bimestre para construir pelo menos um clima de convívio mais razoável.

Este projeto foi elaborado com a assessoria do professor Ricardo Casco⁵⁵, que no primeiro encontro apresentou as características do seu método, o qual apresentava a comodidade de manter compartimentada as disciplinas e a grade de horários, facilitando assim sua execução. Ele sugeriu que um tema central, escolhido pelos próprios professores, orientasse todas as disciplinas a responder às perguntas que viriam dos alunos quando tomassem contato com o tema escolhido, o qual seria apresentado aos alunos por meio de alguma atividade pedagógica capaz de despertar a curiosidade pelo assunto, como uma visita de campo a um parque, uma praça, uma entrevista com alguém (profissional, morador do bairro), etc. O passo seguinte seria fazer levantar com os alunos o que eles gostariam de aprender mais sobre aquele tema. Faria-se uma lista de perguntas para que cada professor pudesse organizar os conteúdos da sua disciplina de modo a ir respondendo as questões que aparecessem.

O tema escolhido foi o Egito Antigo, e foi apresentado por meio de um documentário. Embora o documentário não fosse nenhuma grande produção, ele foi capaz de gerar uma lista considerável de perguntas (aproximadamente 50), demonstrando que a proposta estava sendo capaz de estimular o interesse dos alunos pela aprendizagem. Este conjunto de atividades, encaminhados por diferentes disciplinas, orbitando ao redor de um mesmo tema de interesse e organicamente vinculados a um repertório comum de indagações, é o que será chamada aqui de “Projeto Egito”. Como cada uma das disciplinas já estava voltadas à elaborarem conhecimentos intelectuais sobre os diferentes aspectos da história do Egito antigo me senti liberado para abordar a história do Egito explorando mais os fenômenos não interpretativos do passado, mas buscando criar condições didáticas para que eles pudessem se sentir neste ambiente histórico.

Nossa contribuição ao referido projeto foi propor aos alunos que, divididos em grupos, sorteassem cinco (5) situações previamente elaboradas sobre o Antigo Egito para serem encenadas. As propostas, apresentadas a seguir, deveriam ser elaboradas com os conhecimentos que também

⁵⁵ Pedagogo, Doutor em Educação pela PUC-SP, pesquisador colaborador do Laboratório de Estudos sobre o Preconceito, do Instituto de Psicologia da USP.

obteriam de outros professores e de suas leituras e atividade de pesquisa nos mais diferentes espaços da cultura histórica, criando assim as falas, os gestos, as roupas e os cenários.

Entre as propostas da encenação tínhamos:

- a) Um jovem camponês ara o campo junto de seu pai, e este lhe explica sobre o período das cheias, sobre a divisão dos territórios e sobre outras questões relativas à técnica e às dificuldades na produção de alimentos em seu território natal.
- b) Alguns sacerdotes se preparam para consagrar o novo Faraó, e antes, no vestíbulo, dialogam sobre a situação política do Egito e sobre as ameaças de ataques que lhes sobrevinham de povos vizinhos.
- c) Trabalhadores judeus descansam ao fim de mais um árduo dia de trabalho na construção de uma pirâmide, e conversam sobre as relações de trabalho e sociais entre eles e o povo egípcio.
- d) Um famoso arqueólogo se prepara para entrar, pela primeira vez, nos caminhos secretos de um dos templos egípcios onde se supõe que encontrará um dos túmulos mais procurados do Antigo Egito.
- e) Um avô já idoso conta aos seus netos alguns dos mitos mais importantes da criação do mundo e das divindades egípcias, destacando suas funções no panteão e na vida dos mortais.

Estas cenas foram criadas buscando inserir-se nos diferentes contextos de vida do povo egípcio, abordando com a maior variedade possível os modos de vida possíveis à esse passado. Elas também buscaram aproveitar as indicações dadas na lista de perguntas que montamos com os alunos quando lhes foi perguntado, após o documentário, o que mais gostariam de aprender sobre o Antigo Egito. As perguntas levantadas versavam sobre temas tão variados como vida após a

morte, quais eram seus alimentos ou qual fonte financeira para as construção das pirâmides (ver anexo 1).

Quer dizer, as explicações históricas, o retorno às fontes, o método científico de pesquisa não foi descartado, o que se fez foi ampliar a percepção dos fenômenos envolvidos numa situação histórica. Nossa proposta não tinha por objetivo produzir novas explicações sobre o Egito Antigo, mas buscava criar as condições para que houvesse um envolvimento afetivo e emocional com os modos de vida destes povos, para que eles pudessem ser tanto quanto possível reexperimentados.

Assim, ao imaginarem o que seria arar nas margens do Nilo, por exemplo, e recriarem os recursos técnicos que aquele povo tinha a sua disposição condicionando a sua existência, isto lhes permitia que fossem levados, em grupos, a reelaborar suas predisposições emocionais e sensoriais mais cotidianas, um esforço e prazer que se tornou possível a partir do movimento de entrar em sintonia com modos diferentes de ser no mundo. Com a oportunidade de experimentar outras possibilidades de ser é de se esperar que o modo de vida da atualidade se descongele, se abra para outros horizontes e possibilidades (para além daquela linguagem da violência própria aos nossos alunos).

A produção do roteiro das falas dos personagens, ensaiar os gestos, se situar no espaço, que inclui a necessidade de moverem-se pela sala, conversarem e tocarem-se conveniente e respeitosamente, até finalmente apresentarem-se em público, implica no exercício de diferentes habilidades, além é claro, do manejo cognitivo do que é próprio ao Egito Antigo. A primeira delas é a capacidade de se entenderem mutuamente, pois todo o trabalho que eles irão desenvolver será em equipe. Como uma convivência harmônica é, também, uma condição estrutural da existência humana – “ser-com” - sem ela também podemos notar que o próprio desenvolvimento das habilidades cognitivas fica prejudicado. Na prática da sala de aula é evidente que a aprendizagem costuma falhar em grande medida devida a quantidade de conflitos que emergem na convivência diária dos jovens, ao menos nos da periferia com quem lidamos, agressividade naturalizada também a partir de seus hábitos familiares. É comum a percepção de que violência (verbal ou física) para os nossos alunos é uma ferramenta de comunicação. Através dessa atividade aparece a possibilidade de reelaborar as condições emocionais dos nossos alunos que impedem o avanço da sua aprendizagem cognitiva. De modo que é muito equivocado pensar que o problema do rendimento escolar da educação no Brasil, por exemplo, seja resolvido aumentando apenas a

quantidade do conhecimento ministrado. Uma grande quantidade de conhecimento usando apenas uma única habilidade pode não raro reduzir o interesse intelectual.

Ao todo tivemos oito (8) aulas para desenvolver essa atividade. Prazo um pouco insuficiente já que demora um pouco até que as idéias comecem a tomar concretude, o que acabou pressionando um pouco a apresentação final de cada grupo (que se dava dentro da própria turma). Apresentações simples, um pouco atabalhoadas, mas bem divertidas e mudando totalmente o clima do contexto escolar. Houve inconvenientes, o trabalho não propiciou nenhuma mudança automática e definitiva no comportamento ou no entendimento dos alunos, o que fez foi gerar experiências que abrem por sua vez para novas possibilidades, possibilidades para necessidades e expectativas dos nossos próprios alunos. É importante admitir que o trabalho também não foi desenvolvido com toda calma e tranquilidade. Num primeiro momento, livres das amarras invisíveis mas tão fortemente sentidas pelos alunos no cotidiano escolar (salas, fileiras, conteúdos, testes...), tivemos um certo atordoamento por parte dos alunos, o que acabou gerando um ambiente de dispersão e de certa confusão, além disso, as dificuldades de entrarem em acordo mútuo, de se entenderem autonomamente salta ainda mais à vista. Mas em pouco tempo os alunos começaram a agir e pensar coletivamente com interesse e gosto, foi se consolidando o foco e a concentração no conjunto de práticas e atividades que cabia ao grupo.

A proposta de encenação era capaz de mobilizar o interesse lúdico e estético dos alunos. As aulas que foram dedicadas a essa atividade criaram condições para que os alunos canalizassem positivamente sua energia e seu interesse sensorial, estético e motor para a produção teatral, que por fim nos permitiria construir uma aula de história, pois trataria claramente de aspectos da sociedade, da cultura, do trabalho e da política do povo egípcio, e isto a partir de uma linguagem verbal e não verbal. Estes fatores nos ajudaram a mediar os conflitos que iam surgindo na produção da peça. Da habilidade de convivência que pode ser trabalhada começou a surgir a oportunidade de desenvolver outras prerrogativas que, apesar de primárias para o processo educativo, não têm sido nada comum hoje – a partir da temporalidade contemporânea - no cotidiano escolar. Entre elas a habilidade de nos ouvirmos mutuamente, de negociar estratégias coletivas, ceder e dar a razão, argumentar em defesa de suas próprias posições e ideias ao invés de buscar maneiras de se impor.

É inegável que ao encenarem suas peças manejavam informações historiográficas, mas gostaríamos de propor ainda compreensão de que este experimento didático lida, explícita e

reelabora outro conjunto de fenômenos que são essenciais à história, distintos das informações dadas.

A encenação, ao exigir um esforço de sintonia com um mundo antigo, criava condições para que os alunos pudessem experimentar uma outra forma de se relacionar com o tempo. Uma mudança na experiência do tempo tem por sua vez um impacto direto no modo de se projetar existencialmente. E isso também tem reflexos no rendimento escolar. Ao criar condições para que a disposição emocional e afetiva dos alunos seja reelaborada de modo mais coerente, temos resultados positivos e praticamente imediatos no que diz respeito à sua predisposição cognitiva, ou seja, no que tange à capacidade de concentração, à experiência de reter um repertório de conhecimentos adquiridos, e mesmo de se expor a situações e problemas da historiografia.

Ao término do processo há também habilidades historiográficas sendo desenvolvidas, isto é, a capacidade de pôr em arranjo e apresentar com coerência um certo conjunto articulado de fatos históricos ao longo do tempo, em determinado contexto etc.

As habilidades que exploramos a partir desta dinâmica cênica, diz respeito ao que Gumbrecht chamou de “fenômenos de presença”, à provocação de sensações físicas, à possibilidade de através de uma experiência estética com mundos históricos específicos entrar em contato efetivo, ser e apropriar-se do nosso próprio corpo e mundos. Se trata da própria possibilidade – que todos nós somos - de nos mobilizarmos na espacialidade própria aos nossos corpos e junto às coisas que estão ao nosso redor e que vêm ao nosso encontro, como sublinha Heidegger, mobilidade que, neste caso, é estimulada a partir da relação íntima e mais direta possível com passados,, com coisas dos passados – que de alguma forma estão aqui - que tocam os nossos sentidos e nos fazem experimentar outras sensações mais incomuns na nossa própria vida cotidiana⁵⁶.

A história, como condição estrutural da existência humana, não se dá – não inicialmente - como produção de significado, não se trata da produção de dados mentais desprendidos de uma

⁵⁶ “Faz sentido esperar que a experiência estética possa nos ajudar a recuperar a dimensão espacial e a dimensão corpórea da nossa existência; faz sentido esperar que a experiência estética nos devolva pelo menos a sensação de estarmos-no-mundo, no sentido de fazermos parte de um mundo físico de coisas” (GUMBRECHT, 2010, p. 146).

corporeidade. A história, mesmo a história que é narrada ou ouvida, é algo que também é sentida corporalmente e que está aqui, que se relaciona e se abre a partir dos sentimentos humanos, que desperta e intensifica inclinações e afetos determinados.

A proposta de aula que estamos descrevendo explora bastante esse campo de fenômenos táteis que são elementares, mas que ficam, via de regra, esquecidos em nossas escolas “cartesianas”. O conhecimento histórico de tipo intelectual, apreendido a partir de um conjunto de leituras e diálogos não foi desprezado. Ele foi se condensando ao longo das aulas dos professores envolvidos no projeto, e por meio de conversas iniciais que buscavam, em cada encontro, disparar as atividades teatrais que estávamos realizando; as quais permitiam que os alunos tivessem condições mínimas de procurar se sintonizar (ou ao menos tornar possível o que seria uma ilusão produtiva) com o mundo do Antigo Egito.

A proposta de encenação dava aos alunos a oportunidade de construir algo concreto junto ao que era estudado sobre a sociedade em questão. No caso, se trata da representação teatral, a partir da preparação de cenários, roupas, diálogos etc. A oportunidade de construir algo com esse conhecimento inicial estimulava os alunos que se empenhavam a partir do que chamamos de uma “intensidade concentrada” ao redor de um tema histórico, fenômeno raro tendo em vista as disposições de ânimo característica da geração à qual estamos nos referindo – ansiedade, impaciência, desatenção etc. Essa oportunidade criava as condições de um mergulho em mundos do passado, descongelando seu próprio presente estagnado e imediatista, construindo assim pontes entre o ontem e o hoje.

Aqui, nosso argumento se constitui a a partir disto que podemos chamar de certo desenvolvimento de vivências históricas, uma vez que essas vivências, esse mergulho no mundo egípcio, se constitui, especialmente, por meio da mobilização dos corpos junto aos cenários, roupas, falas etc., e isto em comunidade.

A preparação das vestimentas, cortadas em tecido EVA e lançadas sobre os ombros como túnicas, a montagem de um sarcófago de papelão e outros itens que simulavam o ambiente interno de uma pirâmide, a assimilação dos gestos rituais de um sacerdote egípcio ou do Faraó permitiam aos alunos mergulhar em algo além do que uma explicação pode oferecer. **Eles colocavam não só seus pensamentos, mas também seus corpos e sentimentos em sintonia com o mundo egípcio,**

e ainda que de modo breve e mesmo que apenas como uma “ilusão”, vivenciavam um mundo histórico, ou melhor, poderiam em algum grau ser afetados pela presença destes passados.

O passado, o tempo em geral, como tematizamos ao longo dos capítulos um e dois, não se expressa apenas como uma sequência e sucessão de fatos, como explorou ao máximo a consciência do tempo própria ao “historicismo”, como sublinha Koselleck e Gumbrecht. O tempo pode e mesmo precisa ser experimentado também a partir de seus planos de simultaneidade. Isso quer dizer que num mesmo objeto cultural convivem estratos diferentes do tempo, os quais dizem respeito à temporalidade e a historicidade próprias de como este objeto se formou e como perdurou. Vejamos alguns dos aspectos com que isso acontece numa atividade como esta que estamos descrevendo.

Os nossos alunos apresentam um padrão de pensamento, de disposição, de ânimo e de ações, o que implica uma certa temporalidade. Confinados em um presente que se apresenta sobrecarregado de demandas e solicitações, sua experiência do tempo pode ser caracterizada como ansiosa e tendente à frustração. Existe, no exercício didático que propomos, uma temporalidade específica ao fazer manual, o qual constrói lentamente um artefato e traz ou libera a alegria própria à capacidade de estabelecer algo novo, urdido com as próprias mãos. As habilidades manuais e artísticas experimentadas pelos alunos integram-nos num outro ritmo temporal, diferente da que seus mundos cotidianos normalmente oferecem – tudo pronto, já acabado e à mão - e com isso os projeta em um modo de ser diferente que pode ser mais ou menos assimilado conforme suas preferências pessoais e suas pré-disposições. Ao buscar um mínimo de sintonia com o passado egípcio surgem interrogações sobre que instrumentos esse povo dispunha. Estas questões surgem num contexto existencial de, tendo-se colocado diante de um “aí” diferente do seu, descobrir com assombro um mundo não automatizado. O assombro que emerge quando outras dimensões do tempo se abrem tornou-se preciso reelaborar, ainda que por um instante, suas próprias predisposições com o tempo, e encarar possibilidades e limites diferentes daqueles que lhes são os amis imediatos. Isso enriquece o seu horizonte de compreensão das possibilidades e dos limites que ficam constantemente obscurecidos no mundo da vida. Experimentar possibilidades e limites que se abrem na construção de um mundo histórico diferente do seu pode muito bem tornar mais explícito que o seu próprio presente vive em meio aos seus próprios condicionamentos temporais

e como estes condicionamentos implicam em emoções, relacionamentos e desejos singulares e específicos. Esse é a base existencial que permite que o presente estagnado se descongele.

Vimos, por exemplo, que os alunos mais agitados estavam entre aqueles que mais se empenharam e se satisfizeram com a atividade manual, muitas vezes utilizando suas habilidades de liderança, mantendo o grupo unido e tomando frente nas decisões. Isso nos dá motivo para pensar, como sugeriu Gumbrecht, que isto pode ser propiciado por certa dimensão antropológica que tende a ficar esquecida especialmente no interior do nosso mundo e da nossa temporalidade: este empenho a partir de certa habilidade e atividade construtiva que de alguma forma fica obscurecida nos mundos cotidianos, corriqueiros, e também no que podemos chamar de mundos virtuais, carentes de espacialidade e de contato sensorial e de convívio presencial.

Há, ainda, por trás dos afazeres artesanais, questões, sentimentos e modos de ser próprios ao Egito Antigo, com os quais os alunos foram se sintonizando de alguma maneira ao longo da preparação e da própria encenação. Os graus dessa sintonia podem variar muito de aluno para aluno, de um dia para o outro. Talvez não é possível prever nem sequer ter domínio completo sobre isso. O papel do professor nesse caso é o de criar as condições de possibilidade para que uma experiência temporal distinta de seu cotidiano possa ser experimentada. Experimentar um mundo antigo como este nos coloca frente à outras possibilidades humanas, e não apenas sociais ou políticas, que este povo nos seus mais diferentes domínios culturais exercitou e provocou. O tempo não se dá como transmissão linear de entes que vão se acumulando e deixando para trás definitivamente formas de vida, mas como uma simultaneidade de ondas temporais que tornam possível determinadas experiências diversas de coisas e lugares. A experiência de uma visita às redes sociais tem uma implicação temporal e, portanto, exercita certas disposições de um projeto histórico, quer dizer, propõe e motiva certas perspectivas e visões de mundo, o que acarreta na construção de um certo destino coletivo. As redes sociais tornam possíveis experiências temporais distintas, por exemplo, de atividades como realizarmos uma pintura e constituirmos um cenário juntos, ensaiarmos uma fala, aguardar a sua vez de falar, experiência que tem se tornado rara hoje.

O que está implicado nesta aula, além do aproveitamento do saber histórico mais formal, é a constituição de uma situação didática para que os estados de ânimo dos jovens sejam trabalhados também a partir de suas próprias expectativas. A elaboração teórica da história nesta dissertação insistiu em mostrar que a disposição de ânimo das pessoas tem uma implicação temporal e,

portanto, histórica, e que projetar-se ou mobilizar-se historicamente se torna possível não apenas a partir de significados. Trata-se da compreensão de que todo projeto histórico é orientado existencialmente a partir de um conjunto de sensações, emoções e estados afetivos. Dar-se conta de que a história se faz também a partir desse conjunto de fenômenos nos propicia uma relação mais autêntica e significativa com a história.

BIBLIOGRAFIA

AGAMBEN, Giorgio. **O que é contemporâneo?** e outros ensaios. Chapecó, SC: Argos, 2009.

ANTONIOLLI, J. F.; JUNIOR, Vitor C. B. “Uma conversa sobre história”. Entrevista com Hans Ulrich Gumbrecht. Revista Aedos, Num. 5, vol. 2, Julho-Dezembro 2009, 152-159.

AQUINO, Julio. **Indisciplina na escola** – alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus editorial, 1996.

AUERBACK, Erick. “La manção de la Mole” In: **Mimesis**. São Paulo: Perspectiva, 1971.

ARAÚJO, George F. Z. “Desafios ao fazer historiográfico contemporâneo” In: RANGEL, M.; PEREIRA, H. F.; ARAUJO, V. (org) Cadernos de resumos & Anais do 6º Seminário Brasileiro de história da Historiografia – O giro linguístico e a historiografia: balanço e perspectiva. Ouro Preto: EdUFOP, 2012.

ARAUJO, V. “Para além da Autoconsciência Moderna”. VARIA HISTORIA, Belo Horizonte, vol. 22, no 36: p.314-328, Jul/Dez 2006.

ARIÈS, Philippe. **O Tempo da história**. São Paulo: editora da Unesp, 2013

BENTIVOGLIO, J.; BRITO, T. V. “Entrevista de Hans Ulrich Gumbrecht”. Revista Dimensões, vol. 30, 2013, p. 3-16.

BAUMAN, Z. **O Mal estar da Pós Modernidade**. RJ: Jorge Zahar Editores, 1999.

_____. **Globalização as consequências humanas**. RJ: Jorge Zahar Editores, 1999.

BARROS, José A. “Historicismo: notas sobre um paradigma”. *Rev. Antiteses*, vol. 5, n. 9, jan./ jul 2012, p. 191-419.

BENOÎT, Peeters. **Derrida** Biografia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

BERVENAGE, Berber. “Time, Presence and Historical Injustice”. In. *History and Theory* 47 (May 2008), 149-167.

_____. *History, Memory, and State-Sponsored Violence: Time and Justice* (Routledge Approaches to History). 2012

BENTIOGLIO, Julio. “A história conceitual de Reinhart Koselleck”. *Revista Dimensões*, vol. 24, 2010, p. 114-134

BRANDÃO, Isabel. **A constituição histórica do projeto educacional da criança no período imperial: instrução, moralização e disciplinamento**. Campinas: FaE\Unicamp, 2009. (Tese de Doutorado).

CALDAS, Pedro Spindola Pereira. “Droysen, aluno de Hegel: afinidades eletivas entre a teoria e a filosofia de história”. Seminário Cultura e Identidade, Goiania: UFG, Anais do evento.

CASTANHA, André. **O Ato Adicional de 1834 e a instrução elementar no Império: descentralização ou centralização?** São Carlos: UFSCAR, 2007. (Tese de Doutorado).

_____. **Pedagogia da Moralidade: o Estado e a organização da instrução pública na província do Mato Grosso, 1834-1873**. Cuiabá: UFMT, 1999 (Dissertação de Mestrado).

CHARTIER, R. “O mundo como representação”. São Paulo: *Revista de Estudos Avançados*, Usp (11)5, 1991.

COLOMBIER, C.; MANGEL, G.; PEDRIALT, M. **A violência na escola**. São Paulo: Summus editorial, 1989.

CONDÈ, Mauro Lúcio L. **As teias da razão** Wittgenstein e a crise da racionalidade moderna Belo Horizonte: ed. Argumentvm, 2004.

DAVIS, Mike. **Planeta Favela**. São Paulo: Boitempo, 2006.

DOSSE, François. **História do estruturalismo**: I. O campo do signo, 1945/1966. 2. ed. São Paulo; Campinas: Ensaio;Ed. Da UNICAMP, 1993.

_____. **A história em migalhas**. Dos Annales à nova história. Campinas: Editora da Unicamp, 1994.

FERES JUNIOR, João. **Léxico da história dos conceitos políticos do Brasil**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

França, Luara G. “Como se deu a perda do mundo ou aquilo que foi possível interpretar: estética da recepção e momentos de intensidade nas escritas de Iser, Jauss e Gumbrecht”. Rev. Temporalidades, vol. 3, nº 1, ja./jul. De 2011, p. 57-79.

FOUCAULT, Michel. **As Palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Vigiar e Punir** – história da violência nas prisões. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1997.

FURET, François. **A Oficina da História**. Lisboa: Gradativa, s.d.

GAIO, Géssica Guimarães. A tarefa do historiador no alvorecer do historicismo. Dissertação (Mestrado em História)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

GATTASS. Luciana Barroso Passados, Presentes e Presenças: A Simultaneidade Histórica em Hans Ulrich Gumbrecht. Dissertação de Mestrado. PUC-RJ. Rio de Janeiro, 2007.

GIRELLI, Luciana Silvestre. A lógica cultural do capitalismo contemporâneo a partir da obra de Frederic Jameson. Dissertação de Mestrado. Vitória: UFES, 2011 .

GUMBRECHT, H. U. **Produção de presença** – o que o sentido não consegue transmitir. Hans Ulrich Gumbrecht. Rio de Janeiro: Contraponto e PUC-Rio, 2010

_____. **Modernização dos sentidos**. São Paulo: Ed. 34, 1998.

_____. **Depois de 1945** - Latência como origem do presente. São Paulo, Editora da Unesp, 2014.

_____. **Nosso amplo Presente**. São Paulo: Editora da Unesp, 2015.

_____. *Graciosidade e Estagnação*; Ensaios Escolhidos. Rio de Janeiro: Contraponto; Ed. Puc_Rio, 2012

_____. “As Consequências da Estética da Recepção: Um Início Postergado”. In: ROCHA, João Cezar de Castro. (org.). *Corpo e forma: ensaios para uma crítica não hermenêutica*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1998. p. 31, 34.

_____. O Campo Não-Hermenêutico ou a Materialidade da Comunicação. In: ROCHA, João Cezar de Castro (org.). (org.). *Corpo e forma: ensaios para uma crítica não hermenêutica*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1998. p. 147.

_____. Depois de “Depois de aprender com a história”, o que fazer com o passado agora?” In: NICOLAZZI, F.; MOLLO, H.; ARAUJO, V. (org). *Aprender com a história? O passado e o futuro de uma questão*. FGV Editora

_____. “Sobre os interesses cognitivos, terminologia básica e métodos de uma ciência da literatura fundada na teoria da ação”. In: LIMA, Luiz Costa. *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. “Breve Romance Epistemológico”. In.: OLINTO, H. K. & SCHOLLHAAMMER, K. S. (Org.) **Novas Epistemologias: desafios para a universidade do futuro**. Rio de Janeiro: Editora da Puc, 1999.

HABERMAS, . **O discurso filosófico da modernidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

HANS-ROBERT, Jauss. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. São Paulo: Ática, 1994.

HARTOG, F. *Regimes de Historicidade. Presentismo e experiências do tempo*”. Belo Horizonte: Autêntica, 2013

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2009.

HAUSER, Arnold. **História social da arte e da literatura**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

HEIDEGGER, Martin. *Ser e Tempo*, vol I. Petrópolis: Ed. Vozes, 1993.

_____. **Ser e Tempo**, vol. II. Petrópolis: Ed. Vozes, 2004.

_____. “Sobre o conceito de Tempo”. [1924]

HOBSBAWN, Erich. **A Era dos Extremos**, São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

HUMBOLDT, Wilhelm. “A Tarefa do Historiador”. In: MARTINS, E. **A história pensada: teoria e método na historiografia europeia do século XIX**. São Paulo: Contexto, 2010

IGGERS, George G. **Historiography in the twentieth century: from scientific objective to the postmodern challenge**. Wesleyan University Press. Mestport, Connecticut, 1980.

JUNIOR, Wanderley J, Ferreira. “Heidegger: a questão da técnica e a superação da metafísica”.
Dissertação de mestrado. UNICAMP, 2000.

KOSELLECK, Reinhart. Los estratos del tiempo: estudios sobre la historia. Introducción de Elias Palti. Barcelona: Ediciones Paidós, 2001.

_____. **O conceito de História**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2013.

_____. **Futuro Passado**: Contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro:
Editora da Puc: Contraponto, 2006.

_____. **Crítica e Crise** - Uma contribuição à patogênese do mundo burguês. Rio de Janeiro:
Editora Contraponto e Ed UERJ, 1999.

_____. **História/ história**. Madrid: Editorial Trotta, 2010.

KOYRÉ, Alexandre. **Do mundo fechado ao universo infinito**. Rio de Janeiro: Editora Forense
Universitária, 2006.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?** São Paulo: Ed. 34, 2001a.

_____. **As tecnologias da inteligência** o futuro do pensamento na era da informática. São
Paulo: Ed. 34, 2001b.

LIMA, Guilherme. O ensino de história no Brasil: da história natural à história naturada.
Dissertação de mestrado – UNICAMP, Campinas, São Paulo, 2011.

LOPEZ, Frank. “El Giro Lingüístico de la filosofía y la historiografía contemporánea”. Revista
Mañongo nº 37, Vol. XIX, julio-diciembre 2011 pp. 189-213

MANACORDA, Mario. **História da Educação** - da Antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Editora Cortez, 1995.

MARTINS, Estevão R. M. O problema da objetividade nas ciências sociais. Rev. Brasileira de Filosofia, Fasc. 134, São Paulo, 1984.

_____. (org.) A história pensada: teoria e método na historiografia europeia do século XIX. São Paulo: Contexto, 2010.

MATHIAS, Carlos. “O ensino de história no Brasil: contextualização e abordagem historiográfica”. Rev. História Unisinos. 15 (1):40-49. Jan\abril de 2011.

MOSÉ, Viviane. **A escola e os desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

NADAI, Elza. “O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva”. Revista Brasileira de História. São Paulo, v.13, nº 25\26 pp. 143-162, set92\ago93.

NICOLAZZI, F. A história entre tempos – François Hartog e a conjuntura historiográfica contemporânea. História: Questões & Debates, Curitiba, n. 53, p. 229-257, jul./dez. 2010. Editora UFPR

OLIVEIRA, B. J.; CONDÉ, M. L. Thomas Kuhn e a nova historiografia da ciência. Revista Ensaio. Pesquisa em Educação e ciência Vol. 4, nº 2 – dez/2002.

ORTEGA Y GASSET, José. **Kant, Hegel Dilthey**. Madrid: Revista de Occidente, 1958.

PEREIRA, L. A História e “o diálogo que somos” : a historiografia de Reinhart Koselleck e a hermenêutica de Hans-Georg Gadamer / Luísa Rauter Pereira ; orientador: Antonio Edmilson Martins Rodrigues. – Rio de Janeiro : PUC-Rio, Departamento de História, 2004.

_____. O debate entre Hans-Georg Gadamer e Reinhart Koselleck a respeito do conhecimento histórico: entre tradição e objetividade. Revista história da historiografia. Ouro Preto - número 7 nov./dez. 2011, pp. 245-265

PIKETTY, Thomas. **O Capital no século XXI**. Rio de Janeiro: editora instrinseca, 2014.

PINSKY, Jaime “Nação e ensino de história no Brasil” In: PINSKY (org), São Paulo: Editora Contexto, 2001.

RANGEL, Marcelo de Mello; RODRIGUES, Tamara de Oliveira Rodrigues. “História e Modernidade em Hans Ulrich Gumbrecht”. Rev. Redescrições – rev. On line do GT de Pragmatismo Ano 4, Número 1, 2012, p. 63-71

_____. ARAÚJO, Valdei. “Apresentação - Teoria e história da historiografia: do giro linguístico ao giro ético-político”. Rev. hist. historiogr. Ouro Preto, n. 17, abril, 2015, p. 318-332.

_____. Resenha: GUMBRECHT, Hans Ulrich. Graciosidade e Estagnação; Ensaios Escolhidos. Rio de Janeiro: Contraponto; Ed. Puc_Rio, 2012.

RORTY, Richard. **El Giro lingüístico**. Barcelona: Ediciones Paidós, 1990.

ROSA, Jonny. Para os fundamentos de uma razão histórica: considerações sobre historiografia alemã no século XX e o problema da pretensão de objetividade na constituição do pensamento histórico de Jörn Rüsen. Monografia. Universidade Tuiuti do Paraná, 2009

RÜSEN, Jörn. **A história entre a modernidade e a pós-modernidade**. Rev. História, Questões e Debates, Curitiba, v. 14, nº 26/27, p. 80-101, jan/dez, 1997

_____. Razão histórica – teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Brasília: Ed. UnB, 2001.

_____. Reconstrução do Passado.- teoria da história II: os princípios da pesquisa histórica. Brasília: Ed. UnB, 2007.

_____. História Viva.- Teoria da História III: os princípios da pesquisa histórica. Brasília: Ed. UnB, 2007.

- _____. Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. *História da historiografia*, Mariana, nº 2, pp. 163-209, março, 2009.
- SCHORSKE, Carl E. **Viena fin-de-siècle**: política e cultura. São Paulo: Companhia das Letras, 1988
- SILVEIRA, Glauber. "Projeto Funk: uma possibilidade de diálogo". In: COSTA, V.; BORGES, COSTA, R. (org.) **Gestão e Território**. São Paulo: SME, 2016 (Coleção Gestão Educacional; v.2)
- THIOLLENT, Michel. "Mario de 1968 em Paris – testemunho de um estudante". *Rev. Tempo Social*, USP: São Paulo, 10 (2): 63-100, outubro de 1998.
- TOCQUEVILLE, Alexis. **O antigo regime e a revolução**. São Paulo: Editora da folha de São Paulo [coleção Grandes nomes do pensamento]. 2015.
- TURIM, Rodrigo. "Uma nobre, difícil e útil empresa: o ethos do historiador oitocentista" *Revista História da historiografia*, número 02, março de 2009.
- WIKLUND, Martin. **Além da racionalidade instrumental**: sentido histórico e racionalidade na teoria da história de Jörn Rüsen. *Rev. História da historiografia*, nº 1, agosto, 2008.
- VALINHAS, Mannuella L. "Tragédia e Simultaneidade: a crítica de Hans Ulrich Gumbrecht ao novo historicismo". Sérgio Ricardo da Mata, Helena Miranda Mollo & Flávia Florentino Varella (org.). *Caderno de resumos & Anais do 2º. Seminário Nacional de História da Historiografia. A dinâmica do historicismo: tradições historiográficas modernas*. Ouro Preto: EdUFOP, 2008.
- XAVIER, Elizabete. **Poder político e educação de elite**. São Paulo: Editora Cortez, 1980.

ANEXO 1: Perguntas dos alunos no Projeto Egito

1. Queria saber o nome dos instrumentos que eles usavam para medir o tamanho.
2. Por que as tumbas eram montadas por blocos?
3. Como eles conseguiram as invenções daquela época?
4. O relógio foi feito por quem?
5. Por que não cai o teto, por que é feito de pedra (eu acho que eles não sabiam fazer cimento)?
6. Como eles fazem tinta?
7. Como eles usavam as tintas?
8. Seria ótimo saber sobre a fórmula da tinta que eles usavam para fazer as pinturas nas paredes das pirâmides.
9. Eu amaria estudar sobre a culinária egípcia, porque... pensa comigo, se eles tinham tantos operários, o que eles comiam para ser tão fortes e trabalhar dessa forma?
10. Gostaria de saber se havia alguma pessoa responsável pela vigilância das tumbas e sarcófagos.
11. Como eles tiveram a ideia de fazer instrumentos como nivelador, tipo de broca, entre outros?
12. Como eles conseguiram recursos para as pirâmides, como conseguiram as pedras e recursos para fazer os instrumentos "niveladores"?
13. As pirâmides eram ocas, dava pra entrar?
14. Quanto tempo levava para construir uma pirâmide e quantos metros chegava a ter uma pirâmide?
15. Como funcionava a morte no Egito?
16. No Egito existiam baratas, aranhas, lagartixas e cobras?
17. Como eles faziam perfumes, maquiagens?
18. Porque as múmias não fedem, já que são pessoas mortas?
19. Como é o tratamento dos mortos do Egito, o que eles fazem desde o momento que eles morrem até o momento da decomposição?
20. Como eles preservavam as múmias, com que substâncias?
21. Como os cactos conseguem viver no deserto?
22. Queria saber sobre os animais de lá.
23. As múmias tinham coração e outros órgãos também?
24. Eu queria saber quem governava o Egito.
25. Jogos, cultura, comida?
26. Como o Faraó reinava no Egito?
27. Como eles desenhavam e pintavam?
28. Como funcionavam os egípcios após a morte?
29. Quais eram as comidas típicas do Egito?
30. O Egito já teve guerra com outro país?
31. Como eles tomavam banho?
32. Como faziam as roupas?

33. Como eles desenvolveram aqueles desenhos e como aprenderam a identifica-los?
34. Dentro das pirâmides era feito a tumba dos reis?
35. As riquezas que não cabiam nas tumbas ficavam com quem?
36. O Egito tem relação com a bíblia?
37. Como eles faziam as armas?
38. Como eles comiam sem panelas?
39. Quem era a rainha mais respeitada de todas?
40. A rainha Cleópatra era respeitada ou odiada?
41. Eu queria saber mais sobre o relógio de sol.
42. Como eles rezam?
43. Quanto tempo demorou para fazer as pirâmides?

ANEXO 2 – Fotos da Escola

Foto1: Fachada do muro da escola. No portão está a imagem do patrono da escola, o militante político que trouxe muitas melhorias para o bairro, Cidade Lider.



Foto 2: Vista lateral. *Graffitis* realizados no âmbito de dois projetos distintos. A terra acumulada ao fundo está preparando a montagem de uma nova versão da horta da escola.



Foto 3: Vista frontal e porta de acesso.

