

Em educação histórica, a memória não vale a razão!*

For historical education,
memory doesn't worth reason!

Christian Lavoie**

RESUMO

Há alguns anos a memória, em suas diversas formas, parece encontrar-se em todo lugar, tanto no espaço público quanto no campo específico da história. Agora, percebe-se que a memória está rondando o ensino da história. Qual proveito poder-se-ia esperar da memória? Após lembrar a concepção que se tem habitualmente da educação histórica e dos seus objetivos, o artigo examina, primeiramente, o lugar e o papel da memória no campo histórico e, em seguida, o que poderia ser a sua contribuição para o ensino da história. Em conclusão, veremos que as vantagens da contribuição da memória não são tão evidentes e que, considerando o que se espera atualmente do ensino da história, precisaríamos provavelmente desconfiar de seus possíveis efeitos adversos.

Palavras-chave: Memória. História. Ensino da história.

ABSTRACT

Over the past years, memory has developed as an important theme, as much in public space in general as in the historical field in particular. Now, it can be perceived circulating around historical education. What benefits can we expect from this? After having recalled the modern conception of historical education and its goals, the paper considers, first, the place and role that memory occupies in the field of

* Uma primeira versão deste texto foi publicada na *Encounters on Education*, v. 3 (outono 2002), p. 5-26. Traduzimos para o português todas as citações, originalmente em francês, deste artigo. Tradução de Elizabeth Guesnier.

** Professor da Faculdade de Ciências da Educação da Universidade Laval, Québec, Canadá.
e-mail: christian.lavoie@fse.ulaval.ca

history, and, second, its possible place and role in the field of history education. Before concluding that the advantages to be drawn from this tendency are not evident, that it may be wise to anticipate some effects opposite to what is expected from a modern historical education.

Keywords: Memory. History. Historical education.

“A memória é um problema histórico recente, nosso problema”. (Nora, 1978, p. 408)

“Hoje talvez tenhamos a oportunidade histórica de oferecer a mesma memória a todos”. (Borne, 2000, p. 172)

Se existe um conceito predominante no campo da história é realmente o da memória. Nós o encontramos sempre e sob diversas formas. Para ilustrar o fato, procurei, no catálogo eletrônico da biblioteca centenária de minha universidade, o tópico “memória histórica”, relativo aos últimos 25 anos, e encontrei 80 títulos em francês, 73 a partir de 1990, e apenas dois dos anos anteriores. Procurei também “historical memory”, no catálogo da Biblioteca do Congresso dos Estados Unidos, e encontrei um total de 201 títulos desde sua fundação (o mais antigo datando de 1860), 143 deles a partir de 1980, dos quais 128 datam dos últimos 15 anos. O advento da memória no campo da história é, portanto, um fenômeno recente. O que isso nos ensina a respeito da ciência histórica? Qual é sua importância para a educação histórica e que precauções devemos tomar?

Quando se trata da história dos historiadores, a relação da memória com a história não é nosso maior interesse. Contudo, lembraremos, na primeira parte deste trabalho, como a história começou a se interessar pela memória. Isso nos dará elementos para compreender, na segunda parte, a contribuição eventual da memória para o ensino da história, já que, como educador, essa é minha preocupação principal.

Sem querer insistir muito, parece-me desde já oportuno lembrar a forma pela qual a memória aparece na opinião pública. Frequentemente, ela surge como um aspecto negativo do ensino da história. Quantas vezes ouvimos dizer que a história ensinada na escola não passa de uma disciplina de simples memorização, “um emaranhado de fatos e datas”?

Essa imagem negativa poderia nos levar a desconfiar de toda associação irrefletida entre a memória e a história ensinada nas escolas.

Além disso, sabemos que o ensino de história tem seus próprios objetivos. Na sua origem, a história escolar não passava de um meio de instrução cívica nacional. O seu fim principal era fortalecer o Estado-nação ou o grupo nacional do momento, legitimar a ordem social e política, reunir os membros da nação – vistos mais como súditos do que como cidadãos participantes – e lhes inculcar o orgulho de fazer parte dela bem como o respeito e a devoção para servi-la. A estrutura didática desse ensino era simples, era uma narração de fatos escolhidos: momentos memoráveis, tempos de transformação, grandes personagens, acontecimentos simbólicos e, às vezes, alguns mitos gratificantes. O conjunto formava uma memória comum feita de conhecimentos e, implicitamente, de princípios de conduta.

Tal ensinamento da história tornou-se menos necessário à medida que as nações se estabeleceram. Nos países ocidentais, o fim da Segunda Guerra Mundial marcou uma etapa importante. O desfecho da Guerra foi entendido como a vitória definitiva da democracia. Uma democracia cujo princípio era doravante indiscutível, mas precisava ser colocado para funcionar bem, a saber, com a real participação dos cidadãos, pré-requisito do princípio democrático. A idéia do cidadão-participante substituiu a do cidadão-súdito. Então, em vez de uma pedagogia baseada na narração fundadora, preferiu-se uma pedagogia baseada no pensamento histórico, mais apropriada ao aprendizado das capacidades intelectuais e afetivas necessárias ao exercício autônomo e competente de suas responsabilidades cívicas. É o que geralmente consta em nossos programas escolares. Em vez de buscar uma memória comum preestabelecida, visam-se capacidades como aquelas empregadas para construir conhecimentos históricos, tais como: saber delimitar um problema, analisar dados, interpretá-los, demonstrar curiosidade, capacidade de empatia e ceticismo quando necessário, etc. Tudo isso com base em um sólido sistema de conceitos analíticos, sem, porém, esquecer três coisas: a) nossos ex-alunos raramente exercitarão tais capacidades baseando-se em narrativas históricas pré-construídas, mas baseando-se na variedade, em grande parte imprevisível, dos acontecimentos que moldam e moldarão nossa realidade social; b) para dispor livremente desses acontecimentos, eles precisarão das habilidades para conhecer, compreender, refletir, debater...; c) as

ferramentas conceituais e metodológicas adquiridas ou aperfeiçoadas na escola deveriam poder ser empregadas e reempregadas durante toda a vida.

É neste contexto que nós nos perguntamos qual seria a função da memória no ensino da história. De que memória podemos falar hoje? Em 1978, Pierre Nora entendia a memória como uma “expressão vaga e ambígua”. Depois, passou a usar os termos memória, patrimônio e identidade para caracterizar a consciência histórica, outro conceito que veio a fazer parte das nossas preocupações recentes. Haveria uma “conexão natural entre eles: cada um destes termos podendo ser colocados em uma relação de quase equivalência”.¹ Partilhamos dessa opinião e acrescentamos a este conceito vago o de comemoração – que também se inscreve no registro precedente – e o de cidadania, conceitos desafiadores para a noção de identidade cidadã, presentes em pano de fundo. Não se pode, então, ignorar que a memória compartilha o campo com cada uma dessas realidades mencionadas acima e que não é sempre que ela se distingue claramente delas.

DO PONTO DE VISTA DA HISTÓRIA ESCOLAR

Mesmo que um retorno eventual da memória no ensino da história, na sua forma antiga ou nova, não seja ainda perceptível, é evidente que a memória e as preocupações que ela provoca estão fortemente presentes no campo da história acadêmica. Qual é a amplitude dessa presença, quais fatores a causaram e que efeitos surgiram? Responder a estas perguntas nos esclareceria mais sobre a natureza do fenômeno e ajudaria a prever sua contribuição eventual para o ensino da história.

Memória e crise da civilização

Segundo os historiadores, faz pouco tempo que o interesse pela memória ou memórias, ou por objetos de estudo relacionados, tal como a consciência histórica, recebeu atenção. Entretanto, os conceitos que os designam não são recentes. Assim, o sociólogo Maurice Halbwachs (1925

¹ Ver Delacroix e Garcia (1998 p. 128).

e 1950) abordara a memória coletiva desde a década de 1920, porém sem continuidade. É o que constata Dan Ben-Amos (1999, p. 297), mostrando que, a partir desse período, o conceito passou “por cinquenta anos de hibernação nos arquivos das idéias e nas prateleiras das bibliotecas.”² De fato, as obras pioneiras de Halbwachs, *Os Grupos Sociais da Memória* (1935), e *A memória Coletiva* (1950), publicação póstuma, passaram quase despercebidas, tendo que esperar 27 e 18 anos, respectivamente, para serem reeditadas. A situação não é muito diferente no que se refere à consciência histórica. Por muito tempo, ela interessou particularmente a filósofos alemães, como Hegel e Dilthey. Hans-Georg Gadamer (1963) consagrara-lhe uma longa conferência em 1958, mas com pouca repercussão, já que cinco anos foram necessários para que ela fosse publicada como livro por uma editora da Universidade de Louvain.

Contudo, foi nas últimas duas décadas que as obras sobre a memória se multiplicaram. “Foi na virada dos anos 70 e 80”, observou Pierre Nora (1994, p.187), “que se afirmou, por toda parte, a importância e a influência da memória”. Basta pesquisar num catálogo de biblioteca universitária ou num banco de dados de história e ciências sociais para constatar tal fato. O grande número de publicações relativas à memória histórica, citadas na introdução deste artigo, é prova convincente disso.³

Muito provavelmente, a expansão do novo interesse pelas questões de memória fez com que as obras pioneiras de Maurice Halbwachs fossem ambas reeditadas nos últimos anos (1994 e 1997). Como outro exemplo, podemos dizer que, enquanto o historiador contemporâneo François Bédarida (1998, p. 90) afirma não ter encontrado a palavra “memória” em nenhum dos três volumes da magistral obra *Faire de l'histoire*, publicada em 1974 por Jacques Le Goff e Pierre Nora, onde, no entanto, se faz uma descrição longa e detalhada das perspectivas e das práticas históricas da época, encontra-se o verbete “memória”, escrito por Pierre Nora (1978) – na *(Encyclopédie de) La nouvelle histoire* publicada sob a direção do mesmo Le Goff em 1978 – e por Philippe Joutard (1986) – no *Dictionnaire des*

² Klein (2000, p. 127) faz uma observação semelhante quando escreve que “fora da psicologia experimental e da psicologia clínica, poucos cientistas prestavam atenção à memória antes da onda de interesse popular em literatura autobiográfica, genealogias familiares e museus que marcaram a década de 1970”.

³ Na França, o historiador contemporâneo Henry Rousso (1998, p. 76) constatou que “há apenas vinte anos, a palavra memória era muito pouco utilizada por historiadores e não figurava em nenhum programa ou livro universitário”.

sciences historiques, de André Burguière, em 1986. Nessas obras, entretanto, o verbete “consciência histórica” não foi encontrado.

De um modo geral, o conceito de consciência histórica parece evoluir em parceria com o de memória coletiva ou histórica, e migrar para fora do mundo germânico. Em consequência, a conferência de Gadamer, mencionada anteriormente, foi publicada na revista da *New School for Social Research*, em 1975, e, mais tarde, em 1996, numa reedição francesa publicada pela editora Éditions du Seuil. Em 1968, John Lukacs publicara em inglês a obra *Historical Consciousness: Or, the Remembered Past*, um livro pioneiro sobre a renovação do conceito. A obra foi pouco reconhecida na época e somente chegou a ser reeditada em 1985 e 1994. Aliás, se consultarmos hoje o catálogo da biblioteca da Universidade de Laval, como fizemos para o conceito de memória, constataremos que a consciência histórica teve uma sorte similar: 25 dos 40 títulos que contêm os termos *conscience historique* ou *historical consciousness* foram publicados nas últimas duas décadas.

Como os termos “memória” e “consciência histórica” se introduziram nas preocupações históricas das últimas décadas? Mesmo que a maior parte dos observadores veja o advento do fenômeno a partir da segunda metade dos anos 1970, as explicações propostas para tal fenômeno são diversas, embora elas freqüentemente coincidam ou se conjuguem.

Para um especialista da evolução da historiografia como François Dosse (1998), seria o enfraquecimento da grande narrativa histórica de vocação nacionalista dos anos 1970 que teria permitido o surgimento de múltiplas memórias particulares, até então escondidas sob a narração nacional agregadora.⁴ No que diz respeito ao ensino da história, não nos esqueçamos de que é nessa época que a didática da narrativa nacional se vê afastada dos programas pela pedagogia das capacidades intelectuais (e de certo modo afetivas) a serem adquiridas ou desenvolvidas pelos alunos.

Nas últimas décadas do século XX, além da erosão da grande narrativa nacional, houve também a erosão, para não dizer a dissolução,

⁴ “O desmoronamento do caráter unitário e linear da história-memória do Estado-Nação, explica Dosse (1998, p. 10), suscitou, desde os anos setenta uma profusão de memórias plurais afirmando as suas singularidades e uma riqueza mantida por longo tempo em uma existência subterrânea”.

das filosofias que veiculavam os grandes projetos sociais, como a teoria liberal do progresso⁵ ou o marxismo. Após a euforia dos 30 anos gloriosos de reconstrução, seguindo a Segunda Guerra Mundial, explicam Henry Rousso (1998, p. 78) e François Bédarida (1998, p. 90), a crise econômica dos anos 1970 e outras que se seguiram nos levam a pensar que a marcha em direção ao progresso foi interrompida. A queda do muro de Berlim e a expansão e aceleração da globalização nos fazem crer que os grandes projetos políticos e sociais chegaram ao fim – fala-se muito do fim das ideologias e mesmo do “fim da história...”. O horizonte parece sombrio, o futuro obscuro. François Furet (1995, p. 809) demonstrou claramente o impasse da época:

Se o capitalismo se tornou o futuro do socialismo, se é o mundo burguês que sucede o da “revolução proletária”, que certeza podemos ter sobre os tempos? A inversão das prioridades canônicas desfaz o encaixe das épocas na rota do progresso. A história volta a ser este túnel onde o homem penetra na obscuridade, sem saber onde suas ações o levarão, incerto quanto ao seu destino, destituído da segurança ilusória de saber o que está fazendo [...]. A esta ameaça de incerteza vem se juntar, no seu espírito, a desordem de um futuro sem saída.

É como se tivéssemos escolhido colocar em prática o ditado popular que diz “mais vale um pássaro na mão do que dois voando.” É como se o presente, se tornando o período mais importante, pedisse para ser justificado, valorizado e preservado tal qual. É por isso que Régine Robin (2001) afirma que “quando os projetos da sociedade se complicam, nós nos refugiamos no passado.” Tratar-se-ia de reencontrar e solidificar no passado os fundamentos do presente, presente que se nutre mais das memórias do passado do que de esperança no futuro.

Além de se centrar nesse presente que conduz a um retorno ao passado, François Hartog e Jacques Revel (2001) vêem na erosão das grandes narrativas um fator de liberação das memórias históricas, anteriormente destinadas a se inscrever em esquemas pré-construídos. Esses autores afirmam que “a deterioração das grandes narrativas, nacionais e sobretudo ideológicas, estimula a multiplicação das histórias particulares que não sentem a necessidade de serem compatíveis entre si”. (p. 16)

⁵ Sobre esse tema, leremos com interesse o pequeno e recente livro de Angenot (2001).

Os fenômenos bem conhecidos da expansão e aceleração da globalização, por um lado, e os das comunicações, por outro, levam igualmente à multiplicação das memórias particulares. Em 1978, Pierre Nora já tinha previsto este fenômeno: "Toda evolução do mundo contemporâneo", afirmou ele, "seu esfacelamento, sua mundialização, seu aceleração e sua democratização – tende a criar ainda mais memórias coletivas, a multiplicar os grupos sociais que se tornam autônomos pela preservação ou recuperação dos seus próprios passados, a compensar o desenraizamento histórico do social e a angústia do futuro pela valorização de um passado que até então não foi vivido como tal." (p. 400) Pensemos, por exemplo, na incrível diversidade atual dos ajuntamentos populacionais, na variedade das comunidades culturais e outras, compartilhando os mesmos espaços sociais. Em uma cidade como Toronto, 38 % da população nasceu no exterior, provindo de dezenas de origens de todas ou quase todas as partes do planeta. Tais misturas de população podem ser observadas em quase todo o Ocidente e alhures; isto é apenas um dos fatores levando à atomização das sociedades. Uma das conseqüências é que os membros dessas comunidades constituintes tomam emprestados do passado os elementos da memória que necessitam para se acharem no presente e afirmarem suas identidades coletivas específicas. A aceleração e a multiplicação das comunicações facilitam este processo. Diariamente, com efeito, grande quantidade de informação, de todos os tipos e origens; chega a todos e, devido à democratização das nossas sociedades, todos podem recebê-la e tratá-la como bem lhes convier, alimentando, assim, a memória. Como observou Philippe Moreau Desfarges (2001, p. 41), com as mídias modernas, a história não é mais reservada aos vencedores.

A indústria da memória

A conseqüência deste tipo de crise social é que a memória, que adquiriu um lugar importante na esfera histórica desde a segunda metade dos anos 1970, se encontra hoje presente em todo espaço público. Encontramos a memória nos múltiplos discursos remetendo à identidade com base no passado. Uma grande quantidade desses discursos – assim denominados porque transmitem, em palavras ou de outra forma, um conhecimento organizado – toma a forma de empreendimentos patrimoniais, comemorações e arrependimentos.

No fim do século XX, a palavra "patrimônio" teve uma expansão importante. A noção de patrimônio engloba tudo que no passado deixou

traços no presente, e todo traço de origem tornou-se sujeito à preservação porque o presente tem aí sua origem.⁶ A palavra “patrimônio” parece hoje sinônimo de bem cultural, incluindo tudo que entendemos pela definição da palavra “cultura”.

Aliás, podemos ver isso claramente nos elementos ditos de patrimônio abordados por Pierre Nora (1984-1993), em sete grandes volumes, *Lieux de mémoire*:⁷ são monumentos, instituições, símbolos, práticas sociais, etc., cujo caráter essencial seria o de compor o patrimônio típico da nação francesa (ou de ser percebido como tal). As formas e expressões patrimoniais são infinitas. Podemos tirar da cultura de Quebec dois exemplos: a lenda tradicional dos veleiros do rio São Lourenço e a peça de teatro popular *A fabulosa história de um reino*, da região de Saguenay, que continuam ano após ano. Devemos mencionar também a grande quantidade de eco-museus que floresceram nestes últimos anos, e que celebram tanto as cabanas que produzem o famoso melado a partir da seiva extraída da árvore que simboliza o Canadá quanto a indústria do amianto...

É fácil imaginar, através de alguns desses elementos patrimoniais, os interesses econômicos, mas compreendemos igualmente os objetivos de caráter político visando oferecer às comunidades um sentimento de identidade.⁸ O desafio é tal que os poderes públicos agem seriamente no campo do patrimônio, procurando fortalecer as referências de identidade com ferramentas de intervenção. Assim, o governo do Canadá criou, em 1995, um ministério do patrimônio canadense que é responsável, segundo a lei, por todos os campos “ligados à identidade, aos valores, ao

⁴ Sobre a onipresença e os abusos do conceito de patrimônio no espaço público, ver Lowenthal (1998), que diz o seguinte: “De repente, o patrimônio está em todo lugar: nas notícias, no cinema, nos mercados, em tudo que nos cerca, das galáxias aos genes. Ele é a pedra angular do patriotismo e a atração turística principal. Dificilmente nós nos deslocamos sem encontrar um sítio patrimonial. Todas as lembranças são bajuladas. Das raízes étnicas aos parques temáticos históricos de Hollywood, e até ao Holocausto, o mundo inteiro louva o passado ou se queixa dele, quer repouse sobre fatos ou quer seja fictício.” (apud Seixas, 2002, p. 2).

⁷ Sete volumes na edição original. Uma versão diminuída na língua inglesa: *Realms of Memory: rethinking the French past* (New York: Columbia University Press, 1996), 2 v. O conceito dos lugares da memória conheceu uma indiscutível felicidade, tanto que o vemos repercutido em toda parte.

⁸ Tratar-se-ia de ajudá-los a “construir uma sociabilidade e uma identidade local forte”, explica Patrick Garcia (2001, p. 39).

desenvolvimento cultural e ao patrimônio canadense, bem como aos lugares históricos ou naturais de importância para o país” (Canadá, 1995, p. 1).

Uma versão do rito patrimonial que, de modo geral, se alimenta da história é a comemoração. Ela pode ser observada em todos os lugares e de todas as formas. Dependendo dos países, comemora-se o décimo quinto centenário do batismo de Clóvis, o bicentenário da Revolução, o octogésimo aniversário do Armistício, e, no Canadá, comemora-se o primeiro centenário da federação canadense, a chegada de Champlain na *Acadie* e, em breve, a fundação da cidade de Quebec, para dar apenas alguns exemplos. São comemorações em grande escala, remetendo ao país, à nação e à comunidade no seu conjunto, mas existem muitíssimas outras em toda parte e de todos os tipos, comemorações do povoado do grupo cultural, de grupos referentes a uma atividade particular, etc. Jean-Claude Guillebaud designou-as como um “frenesi de liturgia histórica”.⁹ Da mesma forma que para o patrimônio, as autoridades públicas gostam de enquadrar as comemorações. Assim, em 1986, foi criada na França uma Secretaria para coordenar as celebrações nacionais. A lista de suas comemorações, que continha, na época, 24 páginas, passou a ter 246 em 1999 (Patrick Garcia, 2001, p. 34). Da mesma forma que para os empreendimentos patrimoniais, essas comemorações têm como objetivo cultivar a memória para fins de identidade. Comemorar, como explica Patrick Garcia (2001, p. 33), “é produzir um discurso, encenar um gesto que utiliza o passado para esboçar, diante da humanidade do presente, seu futuro comum e demonstrar o que os une hoje”. As comemorações servem de “fábrica da identidade,” conclui ele. Isto não é mais um objetivo para a história-ciência.

As comemorações são frequentemente procedimentos de celebração de caráter festivo. Mas, às vezes, se quer comemorar acontecimentos passados para se desculpar. Fala-se, então, de “arrepentimentos”. Mesmo que a pessoa saiba que não é possível retornar ao passado e refazer a história, as nações ou outros poderes envolvidos, para alcançar a paz interna ou simplesmente projetar uma imagem de abertura, passa a oferecer cada vez mais desculpas como compensação para as memórias

⁹ Segundo Todorov (1995, p. 51).

feridas. Assistimos nos últimos anos a uma série de “arrependimentos” através dos quais os países ocidentais se desculpam dos “erros” passados:¹⁰ o Vaticano desculpa-se por ter prejudicado mulheres e pela Inquisição, o Canadá pelos índios e canadenses-japoneses durante a guerra, a Polônia pelos judeus, a Alemanha pelo nazismo, os países ocidentais pelo seu passado colonial, etc. Às vezes, da mesma maneira, “reabilita-se” o passado, como o Canadá fez com Louis Riel. O “arrependimento” marca o encontro da história e da política,¹¹ da memória e da moral,¹² de uma moral cívica e invasora, sobretudo sob sua forma do “politicamente correto.” Ouvimos, com relação a certos fatos do passado, falar do “dever de memória”, isto é, a proibição de esquecer certos episódios do passado, como se houvesse uma “lei da memória”, se pudermos confiar no título dado por Pierre Nora (1994) a um de seus artigos. De fato, em certos países, como na França, o “dever de memória” está enquadrado na lei.¹³ Entretanto, como nos interessamos aqui no ensino escolar da história, devemos lembrar que neste país uma outra lei obriga livros escolares a conceder uma “parte importante” à escravidão,¹⁴ outra lei ainda manda reconhecer nos programas escolares “o papel positivo da presença francesa no estrangeiro, especialmente na África do Norte”.¹⁵

Estamos longe do olhar crítico e distanciado através do qual os historiadores geralmente interpretam o passado.

Memória e crise da história

O historiador profissional realmente deixou a memória – e seus parceiros: a consciência histórica, o patrimônio, e a comemoração – entrar no seu campo científico. Pelo menos, alguns historiadores o fizeram. Para

¹⁰ Uma discussão em volta do princípio da história-memória reparatória encontra-se em John Torpey (2001).

¹¹ O filósofo Paul Ricœur (2001, p. 1) não escreve, aliás, na abertura de sua bela obra sobre a história e a memória: “A idéia de uma política da memória *justa* é um dos temas cívicos que eu considero mais válidos. (grifo nosso)

¹² Leremos sobre esse tema o perspicaz artigo de Todorov (1995), assim como, do mesmo autor, o capítulo intitulado “O moralmente correto”, de seu livro publicado em 2000.

¹³ Ver Barcellini (2001, p. 25) e também Hartog e Revel (2001, p. 22).

¹⁴ Ver Hartog e Revel (2001, p. 22).

¹⁵ *Lei concernente ao reconhecimento da Nação e contribuição nacional em favor dos franceses repatriados*, 23 de fevereiro de 2005.

os historiadores, as últimas décadas do século XX foram um período turbulento. Após se dedicarem nos anos 1970 e 1980 aos novos avanços da história social, eles tiveram a impressão de se encontrar diante de um conhecimento desordenado, disperso, sem ligação entre os fragmentos. Sem querer retornar às narrativas nacionais tradicionais, alguns começaram a sentir falta do comodismo que elas apresentavam pelo seu apelo à união. O que poderia substituí-las? Certamente, não as grandes narrativas ideológicas que já estavam em processo de erosão. Esse tipo de crise epistemológica fazia o historiador tomar consciência da importância da narrativa para fins de síntese dos conhecimentos produzidos.

Lembremo-nos de que, no mesmo momento em que o historiador questionava sua narrativa, esta começava a ser contestada. É necessário entender que, para um não-historiador, a narrativa é a parte visível do movimento histórico. Porque, mesmo que a história seja um modo de produção de conhecimento através da pesquisa, o historiador comunica ao público não a pesquisa em si, mas o seu produto, sob a forma de narrativa histórica. É somente com um certo distanciamento que a interpretação é possível. Foi exatamente isso que aconteceu com as novas tendências intelectuais e os novos participantes para quem a narrativa histórica se tornou um objeto de conhecimento em si.

Já no campo da educação escolar, a narrativa histórica tinha sofrido perdas importantes, visto que a passagem de uma pedagogia baseada numa narrativa constituída que tratava apenas de divulgar uma pedagogia da aprendizagem do pensar histórico pelos alunos tornava menos necessária a contribuição do historiador produtor de tais narrativas. De fato, a partir desse momento, os próprios alunos são convidados a produzir as narrativas históricas. Como observa Chad Gaffield (2001, p. 12), “em vez de conceber o programa de história como a transmissão aos estudantes de interpretações dos grandes historiadores, os professores procuram ajudar os estudantes a descobrir o passado por si mesmos”. De qualquer forma, o historiador já havia perdido a posição vantajosa que ele ocupava há um século com sua redação de “livros-narrativa”, visto que os livros didáticos se transformavam cada vez mais em ferramentas de aprendizagem cuja elaboração era confiada aos pedagogos da história.

Mas foram, sobretudo, o surgimento da corrente denominada “virada lingüística” e o movimento pós-modernista que mais afetaram o mundo do historiador. De acordo com adeptos da virada lingüística, o

significado de um discurso está totalmente contido no próprio discurso. Como explica Roger Chartier (1998, p. 94), os partidários desta teoria consideram “a linguagem como um sistema fechado de signos cujas relações produzem o significado. [...] A realidade não é mais para ser pensada como uma referência objetiva, exterior ao discurso, mas como constituída pela linguagem e na linguagem”. O pensamento pós-modernista concorda com essa interpretação. O seu mais conhecido divulgador na história é o literário americano Hayden White.¹⁶ Para ele, a história é uma forma de *fiction-making operation*, como a literatura, nem mais nem menos. Escreve ele: “[...] a narrativa histórica assemelha-se à narrativa fictícia ou converge na sua direção, nas suas estratégias para dar sentido aos fatos bem como no seu tipo de verdade.”¹⁷

Em outro texto, ele se pergunta: “[...] como o passado, que é composto de acontecimentos que não podemos mais perceber, poderia se apresentar à consciência ou à narrativa senão pelo modo imaginário?” (White, 1987, p. 27)

Que peso, então, dar aos princípios de objetividade, de verdade, às regras de método, de demonstração e de verificação aos quais o historiador estava acostumado? A história seria apenas uma narrativa, uma narrativa cuja única característica seria a de remeter ao passado.

Na comunidade dos historiadores, vários se sentem desestabilizados e, de certo modo, diminuídos, porque vêem que seu campo, supostamente reservado, está sendo invadido por uma multidão de literários, lingüistas, filósofos, antropólogos, psicólogos e outros especialistas dos *cultural studies*. Sem contar que os recém-chegados ao campo científico dos historiadores freqüentemente os desconsideram e até ficam alegres quando conseguem afastá-los. Assim, o etnólogo Dan Bem-Amos (1999, p. 297) escreveu, no índice reservado às colaborações para o livro sobre a memória coletiva que ele co-dirigiu:

Nenhuma das contribuições a esta obra provém de um historiador. Elas são de especialistas em folclore, literatura, comunicação e cultura. Com uma simples olhada na bibliografia, compreendemos que a “memória coletiva” é um conceito viável em sociologia, antropologia e ciência política como também em história.

¹⁶ Ver, notadamente, White (1973, 1978 e 1987).

¹⁷ Citado em Chartier (1998, p. 119).

Diante dessa situação, para manter suas posições no campo científico, provavelmente também por preferência, vários historiadores escolhem expandir suas perspectivas e práticas. Se, de fato, a demanda social concerne mais ao discurso histórico do presente – seja sua forma a memória, a consciência histórica,¹⁸ a comemoração, o patrimônio ou mesmo o arrependimento – que à busca de explicações passadas visando resolver problemas do presente e achar eventuais iluminações para escolhas do futuro, então é melhor não ceder todo o terreno aos outros. Doravante, o exame e a compreensão das realidades do passado interessam menos do que a compreensão das percepções que temos delas hoje, sejam estas percepções fundamentadas ou não. Desse modo, a busca da percepção substitui a pesquisa do real ou, segundo o modelo de François Bédarida (1998, p. 76), a história dos fatos dá lugar a uma história do imaginário social. Como Pierre Nora afirma,

o caminho está aberto a uma história diferente: não mais os determinantes, mas seus efeitos; não mais as ações memorizadas nem mesmo comemoradas, mas o vestígio destas ações e comemorações; não os acontecimentos em si mesmos, mas suas construções no tempo, o desaparecimento e ressurgimento de seus significados; não o passado tal como aconteceu, mas seus reempregos sucessivos, seus bons e maus usos; não a tradição, mas a maneira pela qual ela é constituída e transmitida.¹⁹

Numerosos trabalhos de historiadores são feitos com este escopo. Centros de pesquisa são formados, subvenções são obtidas, cadeiras universitárias são distribuídas...

Afirmar no começo deste texto que a memória está em toda parte e em todo tempo. Os historiadores também. Eles intervêm nas mídias, deixando-se cortejar, comentam as manifestações memoriais, dão suas opiniões sobre as situações de “arrependimento”, testemunham durante as grandes comemorações, às quais emprestam freqüentemente sua

¹⁸ Incidentalmente, White faz grande uso do conceito de consciência histórica (ver, por exemplo, *Metahistory*, 1973) e não podemos ignorar seu papel na reaparição do conceito.

¹⁹ Ver Nora (1993), t. III, v. 1, p. 24. Ironia da sorte, vinte e cinco anos atrás a mesma Nora (1978, p. 399) afirmava que a função da história-ciência, e, logo, do historiador, não era de recolher e interpretar as memórias, mas de protegê-las do efeito da “razão que instrui”, ou seja, da atividade histórica analítica e crítica que procura o mito e outros impedimentos da compreensão justa do real.

credibilidade de historiador, como Michel Vovelle nas celebrações do bicentenário da Revolução Francesa, ou como Jacques Lacouisière, que foi porta-voz do quadragésimo aniversário da morte de Maurice Duplessis na cidade de Trois-Rivières, Quebec.

DO PONTO DE VISTA DA HISTÓRIA ESCOLAR

Será que o olhar que acabamos de lançar sobre a memória e seus parceiros (consciência histórica, patrimônio, comemoração, arrependimento) no espaço histórico nos mostra ou nos ensina algo sobre sua possível contribuição no campo escolar? Este olhar não nos mostrou nada senão um discurso a ser difundido, pela linguagem ou por diversas formas de representações. Um discurso de vocação didática cuja função é essencialmente de agregar e gerar sentimentos de identidade naqueles que os recebem. As operações da memória parecem, então, desempenhar um papel há muito tempo reservado ao ensino da história. Mas o papel desta mudou, espera-se agora o aprendizado das capacidades críticas e do pensamento autônomo. Nesta perspectiva, qual seria a função da memória no ensino da história, para retomar o título deste artigo? Aqui, lembraremos primeiramente que a memória permanece hoje um desafio aos poderes – isso deveria levar os meios educacionais a ter mais cautela –, mas também devemos lembrar que, no próprio meio do ensino da história, existem fatores favoráveis a uma renovação dos aprendizados do discurso, que a moda do memorial poderia ainda encorajar.

A memória permanece um fator de disputa

Em todas as épocas, o controle da memória coletiva parece ter sido um fator de extrema importância para as sociedades e seus poderes. Ilustraremos isso com alguns exemplos tirados do passado e do presente.²⁰

No passado, o controle da memória era, às vezes, obtido pela pura e simples proibição da lembrança. Assim, Aristóteles relatou que, no ano 403 a.C., um decreto aplicado pelos democratas em Atenas após a ditadura dos Trinta proibia, sob pena de morte, comentar as divisões internas. Dois mil anos mais tarde, Henry IV impôs pelo decreto de Nantes “que a memória de tudo que aconteceu desde março de 1585, bem como todos

²⁰ Tratei mais longamente desta questão em Laville (2000). Ver igualmente Hartog e Revel (2001).

os problemas precedentes permanecessem apagados como algo que nunca acontecera...”; em 1648, o artigo 2 dos tratados de Westphalie estipulou “que um esquecimento é uma anistia eterna”, referindo-se aos acontecimentos militares da Guerra dos Trinta Anos. Da mesma forma, a Carta Constitucional Francesa de 1814 proibiu “todas as pesquisas de opinião e votos ocorridos até a Restauração [...] O mesmo esquecimento é recomendado aos tribunais e cidadãos”.²¹

No presente, durante os últimos vinte anos, notaram-se, em quase toda parte do mundo, várias tentativas de controle da memória, particularmente a que se constrói no meio escolar, mesmo que os programas declarem ter outros objetivos. Nessas tentativas, trata-se de colocar o conteúdo histórico do ensino da história a serviço de uma nova ordem, ou simplesmente preservar a ordem vigente. Em todo caso, o que está em jogo é a imposição de uma dada narrativa histórica e, através dela, a inserção nas consciências de uma determinada memória.

Os casos mais surpreendentes foram os das ex-repúblicas populares, onde se viu, logo após a “liberalização”, uma urgência em revisar o antigo ensino da história para impor um novo, concebido segundo o modelo mais tradicional das histórias nacionais de vocação didática: “toda reforma da educação histórica era, antes de tudo, uma luta para reaver e reforçar a identidade nacional”, explica a autora de uma dessas revisões típicas, Silvia Ôispuu (1993, p. 10), após lembrar o quanto a história é importante para a formação da consciência nacional. Quase todas as ex-repúblicas fizeram um realinhamento semelhante dos seus ensinos da história. Assistimos a situações análogas fora da Europa. Na África do Sul, por exemplo, foram necessários meses de debate após o colapso do *Apartheid* para que as autoridades adotassem o esboço do conteúdo dos novos livros; em Hong-Kong, assim que o processo de reintegração foi engajado, a Assembléia Popular da China advertiu que os manuais deveriam ser revisados conforme a história oficial. Existem muitos outros casos parecidos.²²

Na Inglaterra, na segunda metade dos anos 1980, Margaret Thatcher e os Conservadores, então no poder, impuseram às escolas um programa nacional de história (e exames nacionais para fiscalizar o programa!).

²¹ Os exemplos precedentes encontram-se em Jeannerey (2001), p. 83-84.

²² Sobre esse tema, além de Laville (2000), já mencionado, poderíamos consultar Hein e Selden (1999) ou Paris (2000), para obter certos detalhes de casos recentes.

Para a primeira-ministra, tratava-se de garantir que todas as narrativas históricas, tais como as narrativas tradicionais da história da Grã-Bretanha e do Império Britânico, não deixariam de ser ensinadas a todos. Nos Estados Unidos, mais recentemente, altas autoridades públicas, dentre as quais o Senado Federal (embora a educação seja responsabilidade estadual), assim como poderosos grupos de pressão, apoiados por mídias conservadoras, opuseram-se violentamente à introdução de fatos da história social num projeto não governamental estabelecendo “padrões” para o ensino da história. Mudar o conteúdo da narrativa tradicional era entendido como colocar em perigo a civilização americana. Conhecemos também o caso do Japão, que interfere regularmente nas notícias e onde o Ministério da Educação, durante muito tempo, riscou dos manuais de história tudo que denigre a imagem do país. Mesmo que esse ministério tenha suavizado um pouco sua posição, são agora poderosos homens políticos e grupos de pressão que assumem uma postura conservadora. Na França, onde a tradição da história-memória nacional ensinada nas escolas sempre foi forte, vimo-la consolidar-se ainda mais nos anos 1990, mas, dessa vez, conduzida por um raciocínio e uma estratégia surpreendentes: a democratização não seria um convite para desenvolver nos alunos capacidades de pensamento autônomo e de participação social consciente, mas, antes, um meio que facilita a difusão da mesma memória nacional para todos. O alto funcionário responsável pelo empreendimento testemunha isso quando escreve: “Talvez, tenhamos hoje a chance histórica de dar a mesma memória a todos”. Ele acrescenta que formar cidadãos na França é formar franceses e que, para isso, “é preciso dar-lhes um patrimônio, uma memória comum”. (Borne, 2000, p. 172).²³

Existe outro paradoxo muito esclarecedor sobre a importância dos desafios que o controle da memória coloca aos poderes: ao mesmo tempo em que a França persiste em reforçar uma memória histórica especificamente nacional, ela se encontra também ativamente engajada junto aos outros países da Comunidade Européia na construção de uma memória histórica supranacional. O fato de ser chamada de consciência histórica não muda em nada o seu objetivo transparente, que é, antes de tudo, a aquisição dos saberes e das representações comuns a fim de facilitar a integração européia.

²³ Sobre esse tema, ver também Tutiaux-Guillon (2001).

Um dos principais atores nessa operação é o filósofo alemão Jörn Rüsen. Segundo ele, a constituição de uma consciência histórica européia seria tão necessária quanto a adoção da moeda econômica comum, o Euro. No artigo intitulado "Cultural Currency". The Nature of Historical Consciousness in Europe" (2000), Rüsen explica: dispor de uma moeda cultural tornou-se urgente para o progresso da unificação política e econômica, pois é necessário que a moeda ordinária seja acompanhada de uma "moeda cultural" correspondente, que ajudaria as nações européias e seus cidadãos a se identificar culturalmente com o espaço econômico já existente, de modo que o percebam como sendo seu. Ele também disse que – e isso nos interessa particularmente como educadores – "tal moeda cultural não pode ser introduzida, prescrita, forçada da mesma forma que foi feito com o 'Euro'". (p. 76) Como fazê-lo então? Principalmente pela escola e pelo programa de história, programa concebido essencialmente em termos de conteúdos factuais e de suas narrativas. "O que conta são os conhecimentos históricos concretos que definem a Europa historicamente" (p. 77), afirma o autor antes de se lançar em uma longa enumeração do que deveriam ser os elementos de tal saber concreto.

Uma só olhada na evolução recente do ensino da história na Europa ocidental mostra a onipresença deste movimento de mobilização da história com a finalidade de integração européia. Ao consultarmos a imponente bibliografia de sessenta páginas, que inclui a obra *Looking Back – Looking Forward: Understanding History in Europe* (Bucher Dinç, 2000),²⁴ constataremos que se destacam títulos recentes (aproximadamente um terço) que tratam da consciência histórica e, direta ou indiretamente, da memória. Empreendida em 27 países, com 32 000 alunos, apenas 16 dos 47 colaboradores nacionais da pesquisa *Youth and History* eram historiadores ou professores de história: seria possível que, da mesma forma que para a história acadêmica, não-especialistas se encarregassem desse campo?

Mas é necessário observar, sobretudo, que todas as empresas se mostram preocupadas com a construção de uma nova consciência

²⁴ Ver também Macdonald (2000). As duas obras inscrevem-se em uma nova coleção intitulada "Eustory Series: Shaping European History" – "shaping" no sentido de dar forma, de modelar –, cuja meta, abertamente declarada, é *construir* uma consciência histórica comum (Macdonald, 2000, p. 7-8 *passim*). Essa consciência histórica seria a ferramenta para contribuir "para uma modelagem ativa da mudança presente", destaca uma autora da coleção, Katia Fausser, à página 43. Se o objetivo não fosse declarado, perceberíamos rapidamente, devido à intenção ser tão transparente.

histórica, uma consciência histórica européia e, então, supranacional. Para isso, tratar-se-ia apenas de modificar o conteúdo da memória escrevendo nela fatos históricos compartilhados por todos, fatos que, evidentemente, convêm ao objetivo visado. Em nenhum lugar vemos a imagem de um cidadão com o espírito livre e bem organizado, imbuído de capacidades que lhe permitam avaliar e escolher livremente. Vê-se apenas aparecer uma nova narrativa histórica que seria mais européia do que nacional. Deixando de lado a mudança de escala, em que aspectos essa narrativa seria diferente do emprego anterior da história a serviço de nações particulares? O que sobraria da educação histórica crítica lembrada na introdução de nosso texto?

Uma outra observação que eu gostaria de fazer é que essas empresas, visando influenciar o conteúdo da memória, assim como da educação histórica, geralmente não são administradas por órgãos públicos, destacando-se os ministérios da educação, que, devido a sua missão, são encarregados do ensino da história. Vê-se antes de tudo uma série de empresas privadas e homens de negócios sem que se saiba claramente quais são os lucros que eles antecipam. Assim, nos projetos de consciência histórica européia, descritos acima, vê-se constantemente, no pano de fundo, uma ampla sociedade multinacional alemã de engenharia, a Körber Corp. Ela, entre outras, financia grande parte das pesquisas e mandou publicar pela Körber-Stiftung, sua editora fundada para este fim, as obras já mencionadas. Outro exemplo: existe, há alguns anos, uma história da Europa realmente concebida como um manual escolar. Quem tomou a iniciativa e arcou com os custos? Frédéric Delouche,²⁵ um homem de negócios francês. No Canadá, encontram-se também diversos órgãos privados, financeiramente sustentados por homens de negócios que atuam vigorosamente no campo do ensino da história. Pensamos, por exemplo, na Fondation Historica, no Dominion Institute, na CRB Foundation e, até certo ponto, no Canada's National History Society. Todos têm em comum a intenção de desempenhar um papel no ensino da história e de influenciar as suas orientações. Além do mais, dois dentre eles estão querendo instaurar um ensino uniforme em todo o Canadá. Essa uniformidade, que diria respeito ao conteúdo, teria uma narrativa em comum, pois não se pode imaginar essas empresas tomarem a defesa de um ensino crítico

²⁵ O manual foi publicado pela editora Hachette, na França, e pela Weidenfeld and Nicolson, na Inglaterra, em 1992 e 1994, respectivamente.

que arriscaria dotar os cidadãos de capacidades intelectuais e outras, levando-os, eventualmente, a escolher o seu futuro de uma outra forma que não a antecipada. Tal interesse nos meios de negócios pela educação histórica poderia nos agradar, fazendo-nos esquecer o infeliz *history is bunk* (a história é tola), do industrial Henry Ford, mas não deveria diminuir nossa vigilância ao tentar preservar um ensino escolar público livre de toda pressão ou interesses indevidos.

Do pensamento à compreensão histórica

Do lado do ensino prático da história na sala de aula, apareceram também fatores favoráveis a um retorno às memórias usando narrativas tradicionais contendo elementos memoriais preestabelecidos. Um pouco como no campo histórico propriamente dito, que sofreu influência de especialistas de fora e, conseqüentemente, teve que se adaptar. Especialistas não historiadores, não pedagogos e professores que não ensinam história passaram a ocupar um lugar importante no campo da pesquisa relacionada ao ensino da história. Isso foi feito, às vezes, à custa dos especialistas do ensino da história, preparando, assim, o terreno para um retorno da narrativa memorial.

Quando, nos anos 1960 e 1980, o aprendizado do pensamento histórico tornou-se um dos objetivos principais do ensino da história, os professores das escolas pareciam concordar com a orientação. Mas poucos sabiam pôr em prática a nova pedagogia que isso supunha. Eles não acertavam tanto quanto queriam, e alguns sentiram falta do conforto (se não da segurança) oferecido pela pedagogia tradicional da narrativa. Os professores não encontravam, na pesquisa relativa à didática da história, a ajuda esperada. Porém, muitos pesquisadores, em vários países ocidentais, e particularmente na Grã-Bretanha, interessavam-se, então, pela forma como os alunos acessavam o pensamento histórico.

Infelizmente, chegavam, com freqüência, a resultados que levavam a crer que o pensamento histórico era particularmente difícil e que os alunos apenas conseguiriam dominá-lo mais tarde, na sua escolaridade. Se eles olhassem mais de perto suas formas de pesquisar e suas metodologias, teriam, provavelmente, constatado que estas apresentavam vários equívocos que afetavam os resultados.²⁶ Uma vez corrigidos os

²⁶ Ver Laville e Rosenzweig (1982).

equivocos, esses pesquisadores teriam chegado a conclusões diferentes, como foi mostrado várias vezes desde então, notavelmente nos trabalhos de Robert Martineau (1999) e Lana Mara Siman (2003). Resta que, por falta de direções concretas a seguir para um ensino com perspectiva de fazer adquirir e desenvolver o pensamento histórico, muitos professores se retraíram e se mostraram tentados a retornar à pedagogia da narrativa e aos modos tradicionais de ensino.

Vários pesquisadores se retraíram também, querendo, entretanto, salvar as aparências. Eles não propuseram formalmente o abandono do objetivo de elaborar o pensamento histórico, mas jogaram sutilmente com o sentido das palavras, passaram do *pensamento* histórico à *compreensão* histórica. Embora, por natureza, não se trate da mesma coisa. Enquanto o pensamento histórico é um conjunto de operações intelectuais e de atitudes do tipo daquelas exercidas para produzir os saberes históricos, a compreensão histórica é definida como a atividade que leva ao entendimento de uma narrativa construída, procurando nela o sentido que o autor quis lhe dar e sensibilizando-se, ocasionalmente, com as suas intenções e pressupostos. Isso não pode ser ignorado e, de qualquer modo, seria também adquirido no âmbito de uma aprendizagem do pensar. Notamos que em alguns autores, como Peter Lee e seus colaboradores, isso é acompanhado da aprendizagem de conceitos importantes em história, nomeados “idéias de segunda ordem”, tais como “dados”, “explicação”, “mudança” (Lee e Ashby, 2000), que são, também, aprendizagens importantes. Mas não se trata ainda de uma aprendizagem do pensamento histórico que ensinaria a prática das suas operações de forma autônoma, é, antes, um retorno à narrativa preestabelecida que a aprendizagem do pensamento como centro do ensino da história.

Incidentemente, ao constatar o grande número e peso de pesquisadores oriundos das áreas da lingüística, da pedagogia da leitura, ambas ciências do discurso, assim como da psicologia cognitiva ou de disciplinas próximas, cujos interesses de pesquisa estão na compreensão histórica e não no pensamento histórico, seria possível ver nas circunstâncias desse realinhamento para a narrativa – como se notou para a história acadêmica – uma atração do tipo pós-moderna? Um exemplo, entre outros, desta “ocupação de terreno” se observa no segundo volume da *International Review of History Education*, cujo título é *Learning and*

Reasoning in History (Voss e Carretero, 1998), em que apenas um terço dos autores são provenientes do campo da história ou do seu ensino.²⁷

Contudo, a atitude desses autores não deveria nos surpreender. Lembramos novamente que, para alguém sem intimidade com a história, esta se apresenta essencialmente sob a forma da narrativa entregue pelo historiador. Tudo que a precede, que lhe dá o seu sentido e sua existência, todo o pensamento histórico e seu exercício permanece invisível como a parte escondida do iceberg. É então possível que o acadêmico de outras áreas pouco se preocupe com essa parte escondida, para a qual sua ciência não o conduz, e se interesse mais pela parte visível da narrativa, julgando-a portadora da totalidade do sentido, cuja compreensão reside na estrutura da linguagem interna.²⁸ Funcionaria como para qualquer texto, teria provavelmente dito Hayden White! A contribuição dessas pesquisas sobre a compreensão histórica dos alunos serviria, então, para melhorar o ensino da história concebido nesse espírito, mas também, como explica um dos principais pesquisadores do campo, “traria um benefício às teorias sobre a compreensão da leitura, que são surpreendentemente mudas no que diz respeito aos procedimentos empregados para interpretar os textos escritos de forma complexa”. (Wineburg, 2001, p. 51)

CONCLUSÕES

Finalmente, por que “em educação histórica a memória não vale a razão”, questão colocada no título deste artigo, ou, mais precisamente, por que a razão deve ter primazia sobre a memória?

Havíamos começado lembrando que a educação histórica, na sua origem, inculcava essencialmente uma memória comum, difundida pela escola sob a forma de uma narrativa histórica nacional. Todavia, com a consolidação das democracias durante as últimas décadas, os programas escolares de história visaram mais formar cidadãos capazes de participação autônoma e crítica. Para isso, mais que uma memória preestabelecida, o ensino de história tem agora por dever levar os alunos a adquirir e desenvolver esse conjunto de capacidades intelectuais e atitudes que é

²⁷ Sobre esse tema, ver também Laville (2001).

²⁸ O renomado historiador Gérard Bouchard (1982, p. 7), observou, com muita pertinência, que, face à história, os não-historiadores “pecam com frequência pelo desconhecimento total da dimensão metodológica que constitui o trabalho de historiador e que determina a especificidade de seu saber”.

de praxe chamar “pensamento histórico”. Mesmo que conteúdos factuais continuem necessários e sejam empregados para esses aprendizados, eles não correspondem mais aos conteúdos históricos da época anterior.

Um retorno da memória ao ensino da história contribuiria favoravelmente para essa orientação? Do lado do historiador, nós vimos que a memória é essencialmente um saber composto, uma narrativa dotada de um saber estabelecido, mesmo quando ele se apresenta sob outras formas que não a da linguagem, como em certas comemorações. Porém, como observou Marie-Claude Lavabre (2001, p. 8), essa memória não remete à “história como operação intelectual que se esforça para estabelecer os acontecimentos do passado tornando este inteligível”. Além disso, qual seria a contribuição da memória num ensino da história visando o desenvolvimento do pensar histórico, ou seja, de um pensar metódico e crítico?

Do lado da educação, nós relembramos em seguida que, para certos poderes públicos ou privados a história continua algo em disputa. Trata-se, sempre, de uma história concebida sob a forma de uma narrativa histórica determinada, da qual se esperam justificação, legitimação, normas de pensamento e de comportamento. Nós já vimos exemplos em diversos países e contextos nos quais a meta era preservar a ordem estabelecida ou, ao contrário, adequar os espíritos a uma nova ordem; vimos também exemplos visando preparar as consciências para que aceitassem uma ordem diferente por vir, como no caso da mobilização da história para a construção da unidade europeia. Nas próprias nações a história continua sendo vista, por muitos, como um instrumento utilizado para agregar e construir uma identidade coletiva. Assim, a historiadora francesa Martine Verlhac se pergunta se “uma narrativa, exigente e por isso mais reconciliadora ao invés de moralizadora, nos ajudaria a reconstruir uma autêntica via em comum, uma política da qual ‘os novos chegados ao mundo’ sentiriam vontade de participar” (Verlahac, 1998, p. 21). Da mesma forma, outro autor, Alain Gresh, preocupado com os vestígios ainda dolorosos das guerras coloniais em seu país, estima que “neste início de século, a reinvenção de uma identidade francesa passa pela criação de uma ‘memória comum unificadora” (Gresh, 2001, p. 97). O Canadá não é isento de tais opiniões. Assim, em Quebec, Gérard Bouchard (2002, p. 27) propõe explicitamente, em seu projeto de revisão historiográfica nacional, uma história nacional (de Quebec) unificadora, capaz de “aproximar e se possível conciliar os imaginários concorrentes”, assim como Jocelyn

Létourneau (2000, p. 230), que aspira “à grande narrativa coletiva sobre a qual se elevará a visão do país”; o mesmo acontece no Canadá inglês, onde Jack Granatstein (1998), por exemplo, polemiza a respeito de tudo o que, no ensino de história, não seria uma narrativa tradicional unificadora, ou Rudyard Griffiths, que, em nome do Dominion Institute, instituição privada já mencionada, reivindica uma narrativa única da história do Canadá para as escolas, pois “os professores de história querem focar não o que nos separa enquanto canadenses, mas o que pode nos manter juntos... A história é realmente um laço unificador”.²⁹ Poderíamos dar muitos outros exemplos, no Canadá como em outros países, contendo intenções semelhantes.

Não se trataria aqui da volta do discurso histórico unificador e legitimador do passado, mesmo que sob uma forma modernizada?

Acontece que esse discurso se justifica com objetivos, do tipo daqueles mencionados nos exemplos anteriores, que podem ser legítimos ou até mesmo desejados para uma vida social de qualidade. Assim, quando Nicole Tutiaux-Guillon (2001, p. 328) escreve que ensinar certos documentos patrimoniais como comuns a todos no país poderia “contribuir para resolver as tensões em um contexto de crise da identidade coletiva e de crise escolar”, como não achar desejável um tal propósito? Mas, então, não deveríamos recear que, sob louváveis aparências – e com um vocabulário ambíguo, tal como o corriqueiro “politicamente correto” –, reapareçam os equívocos da historiografia escolar antiga (por exemplo, o que devemos entender quando Pierre Nora (1994, p.190) propõe “uma ‘patrimonialização’ da própria história, sensível à revitalização do sentimento nacional, ou se preferimos à transformação de um nacionalismo agressivo em um nacionalismo apaixonado”?)

De todo modo, seria ingênuo pensar que o ensino da história, recebendo seu mandato de uma autoridade pública, e particularmente do Estado, não teria alguma intenção de regulamentar a ordem social, e que, explicitamente ou não, as grandes linhas da narrativa histórica comum teriam como objetivo propor a construção de uma identidade coletiva e da convivência. Mas, como escreveram Delacroix e Garcia (1998, p. 135):

Se um ensinamento deve assumir a necessidade de suscitar adesões, não deveria ele também levar em conta a necessidade de uma

²⁹ Extraído do site do Dominion Institute (www.dominion.ca), em 28 de outubro de 2002.

construção crítica e individualizada da identidade? É esse equilíbrio entre engajamento e distanciamento em relação à oferta de valores sociais que o ensinamento de história deve respeitar.

Não poderíamos então levar em conta essa dupla realidade? De um lado, uma educação histórica carregada de elementos que visam facilitar a vida em comum, que propõe uma identidade coletiva pelo meio de uma história compartilhada; e, de outro, o engajamento em desenvolver o pensamento histórico, sabendo que este permanecerá a chave da independência de espírito, da liberdade de escolha, – espécie de antídoto que capacita aqueles que querem resistir às memórias “pronta entrega” que gostariam de lhes impor –, e da liberdade de, eventualmente, construir a própria memória de acordo com as próprias opiniões.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANGENOT, Marc. *D'où venons-nous? Où allons-nous? La décomposition de l'idée de progrès*. Montréal: Trait d'union, 2001.

ANGVIK, Magne; VON BORRIES, Bodo (Ed.). *Youth and History. A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents*. Hambourg: Körber-Stiftung, 1997. 2 v.

BARCELLINI, Serge. Les politiques de la mémoire. Du droit au souvenir au devoir de mémoire. *Cahiers français*, 303, p. 24-27, 2001.

BÉDARIDA, François. Mémoire et conscience historique dans la France contemporaine. In: VERLHAC (Coord.). *Histoire et mémoire*. Grenoble: CRDP de l'académie de Grenoble, 1998. p. 89-96.

BEN-AMOS, Dan. Afterword. In: BEN-AMOS, Dan; WEISBERG, Liliane (Ed.). *Cultural Memory and the Construction of Identity*. Detroit: Wayne State University Press, 1999. p. 297-310.

BORNE, Dominique. Où en est l'enseignement de l'histoire? *Le Débat*, 110, p. 167-176, 2000.

BOUCHARD, Gérard. La science historique comme anthropologie sociale. In: CARR, David et al. (Ed.). *La philosophie de l'histoire et la pratique historique aujourd'hui*. Ottawa: Éditions de l'Université d'Ottawa, 1982. p. 3-18.

BOUCHARD, Gérard. Une nouvelle perspective pour l'histoire du Québec. *Spirale*, 27, mai-juin 2002.

BUCHER-DINÇ, Gabriele (Ed.). *Looking Back – Looking Forward: Understanding History in Europe*. Hambourg: Körber-Stiftung, 2000.

BURGUIÈRE, André. *Dictionnaire des sciences historiques*. Paris: Presses Universitaires de France, 1986.

- CANADA. *Loi C17.3: Loi sur le ministère du Patrimoine Canadien*. [s.l.]: [s.n.], 1995.
- CHARTIER, Roger. *Au bord de la falaise. L'histoire entre certitudes et inquiétude*. Paris: Albin Michel, 1998.
- DELACROIX, Christian; GARCIA, Patrick. L'inflexion patrimoniale: l'enseignement de l'histoire au risque de l'identité? *EspacesTemps*, 66-67, p. 111-136, 1998.
- DEFARGES, Phillipe Moreau. Le temps de la repentance. *Cahiers Français*, 303, p. 40-47, 2001.
- DOSSE, François. Entre histoire et mémoire: Une histoire sociale de la mémoire. *Raison Présente*, 128, p. 5-23, 1998.
- FAUSSER, Katia. Historical Consciousness. Dimensions of a Complex Concept. In: MACDONALD, Sharon (Ed.). *Approaches to European Historical Consciousness. Reflexions and Provocations*. Hambourg: Körber-Stiftung, 2000. p. 41-51.
- FURET, François. *Le passé d'une illusion. Essai sur l'idée communiste au XX^e siècle*. Paris: Robert Laffont/Calman-Lévy, 1995.
- GADAMER, Hans-Georg. *Le problème de la conscience historique*. Louvain: Publications Universitaires de Louvain, 1963.
- GAFFIELD, Chad. Towards the Coach in the History Classroom. *Canadian Issues/Thèmes Canadiens*, p. 12-14, 2001.
- GARCIA, Patrick. Exercices de mémoire? Les pratiques commémoratives dans la France contemporaine. *Cahiers Français*, 303, p. 33-39, 2001.
- GRANATSTEIN, Jack. *Who Killed Canadian History*. Toronto: Harper Collins, 1998.
- GRESH, Alain. Inventer une mémoire commune. *Le Monde Diplomatique – Manière de Voir*, 58, p. 96-97, 2001.
- HALBWACHS, Maurice. *Les cadres sociaux de la mémoire*. Paris: Alcan, 1925. (reed. 1952, 1994).
- HALBWACHS, Maurice. *La mémoire collective*. Paris: Presses Universitaires de France, 1950. (reed. 1968, 1997).
- HARTOG, François; REVEL, Jacques. Notes de conjoncture historiographique. In: HARTOG, François; REVEL, Jacques (Dir.). *Les usages politiques du passé*. Paris: Éditions de L'École des Hautes Études en Sciences Sociales, 2001. p. 13-24.
- HARTOG, François ; REVEL, Jacques (Dir.) *Les usages politiques du passé*. Paris: Éditions de L'École des Hautes Études en Sciences Sociales, 2001.
- HEIN, Laura; SELDEN, Marc (Ed.). *Censoring History. Citizenship and Memory in Japan, Germany, and the United States*. Armonk, N.Y.: M. E. Sharpe, 1999.

- JEANNEREY, Jean-Noël. *L'histoire va-t-elle plus vite? Variations sur un vertige*. Paris: Gallimard, 2001.
- JOUTARD, Philippe. Mémoire collective. In: BURGIÈRE, André (Dir.). *Dictionnaire des sciences historiques*. Paris: Presses Universitaires de France, 1986. p. 447-448.
- KLEIN, Kerwin Lee. On the Emergence of *Memory* in Historical Discourse. *Representations*, 69, p. 127-150, 2000.
- LAVABRE, Marie-Claude. La mémoire fragmentée. Peut-on agir sur la mémoire? *Cahiers Français*, 303, p. 8-13, 2001.
- LAVILLE, Christian. La recherche empirique en éducation historique: mise en perspective et orientations actuelles. *Perspectives Documentaires en Éducation*, 53, p. 69-82, 2001.
- LAVILLE, Christian. À l'assaut de la mémoire collective. Discours et pratiques de l'histoire scolaire au tournant du XXI^e siècle. *Traces*, v. 4, n. 38, p. 18-26, 2000.
- LAVILLE, Christian; ROSENZWEIG, Linda. Teaching and Learning History: Developmental Dimensions. In: ROSENZWEIG, Linda (Ed.). *Developmental Perspectives on the Social Studies*. Washington: National Council for the Social Studies, 1982. p. 54-66.
- LE GOFF, Jacques. Préface à la nouvelle édition. In: LE GOFF, Jacques (Dir.). *La nouvelle histoire*. Bruxelles: Éditions Complexe, 1988. p. 8-16.
- LE GOFF, Jacques (Dir.). (*Encyclopédie de*) *La nouvelle histoire*. Paris: Retz-CEPL, 1978.
- LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre (Dir.). *Faire de l'histoire*. Paris: Gallimard, 1974. 3 v.
- LEE, Peter; ASHBY, Rosalyn. Progression in Historical Understanding among Students Ages 7-14. In: STEARNS, Peter N.; SEIXAS, Peter; WINEBURG, Sam (Ed.). *Knowing, Teaching, and Learning History*. New York: New York University Press, 2000. p. 199-222.
- LÉTOURNEAU, Jocelyn. L'avenir du Canada: par rapport à quelle histoire? *Canadian Historical Review*, v. 2, n. 81, p. 230-259, 2000.
- LEVI, Giovanni. Le passé lointain: Sur l'usage politique de l'histoire. In: HARTOG, François; REVEL, Jacques (Dir.). *Les usages politiques du passé*. Paris: Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales, 2001. p. 25-38.
- LOWENTHAL, David. *The Heritage Crusade and the Spoils of History*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1998.
- LUKACS, John. *Historical Consciousness: Or, the Remembered Past*. New York: Harper and Row, 1968.
- MACDONALD, Sharon (Ed.). *Approaches to European Historical Consciousness. Reflexions and Provocations*. Hambourg: Körber-Stiftung, 2000.

- MARTINEAU, Robert. *L'histoire à l'école, matière à penser*. Montréal: L'Harmattan, 1999.
- NORA, Pierre. Mémoire collective. In: LE GOFF, Jacques (Dir.). (*Encyclopédie de*) *La nouvelle histoire*. Paris: Retz-CEPL, 1978, p. 398-400.
- NORA, Pierre (Dir.). *Les Lieux de mémoire*. Paris: Gallimard, 1984-1993. 7 v.
- NORA, Pierre. La loi de la mémoire. *Le Débat*, 78, p. 187-191, 1994.
- NORA, Pierre. Sous le signe de la commémoration. *Le Débat*, 111, p. 209-211, 2000.
- ÕISPUU, Silvia. *New Tendencies in History Education in Estonia with Retrospect into the Past*. Göteborg: Göteborg Universitet, 1993.
- PARIS, Erna. *Long Shadows. Truth, Lies and History*. Toronto: Alfred A. Knopf, 2000.
- RICŒUR, Paul. *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Paris: Seuil, 2000.
- ROBIN, Régine. Cité par Josée Boileau. Les couloirs de la mémoire. *Le Devoir*, 27 déc. 2001.
- ROUSSO, Henry. Réflexions sur l'émergence de la notion de mémoire. In: VERLHAC, Martine (Coord.). *Histoire et mémoire*. Grenoble: CRDP de l'académie de Grenoble, 1998. p. 75-85.
- RÜSEN, Jörn. "Cultural Currency". The Nature of Historical Consciousness in Europe. In: MACDONALD, Sharon (Ed.). *Approaches to European Historical Consciousness. Reflexions and Provocations*. Hambourg: Körber-Stiftung, 2000. p. 75-85.
- SEIXAS, Peter. Le miroir fêlé de l'histoire. In: *Dossier pour la réunion du conseil d'administration de Historica*. [s.l.]: [s.n.], 2002.
- SIMAN, Lana Mara de Castro. A temporalidade histórica como categoria central do pensamento histórico: desafio para o ensino e aprendizagem. In: ROSSI, Vera Lúcia Sabongi de; ZAMBONI, Ernesta. (Org.). *Quanto tempo o tempo tem*. Campinas, 2003, p. 109-143.
- TODOROV, Tzvetan. *Les abus de la mémoire*. Paris: Arléa, 1995.
- TODOROV, Tzvetan. *Mémoire du mal, tentation du bien*. Enquête sur le siècle. Paris: Robert Lafont, 2000.
- TORPEY, John. "Making Whole What Has Been Smashed": Reflexions on Reparations. *The Journal of Modern History*, 73, p. 333-358, 2001.
- TUTIAUX-GUILLON, Nicole. Identité, conscience historique et histoire scolaire: l'exemple français. In: PELLENS, Karl *et al.* (Ed.). *Historical Consciousness and History Teaching in a Globalizing Society*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2001. p. 325-336.
- VERLHAC, Martine (Coord.). *Histoire et mémoire*. Grenoble: CRDP de l'académie de Grenoble, 1998.

VOSS, James F.; CARRETERO, Mario (Ed.). *Learning and Reasoning in History. International Review of History Education*, Londres, Woburn Press, 2, 1998.

WHITE, Hayden. *Metahistory. The Historical Imagination in Nineteenth-Century Europe*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1973.

WHITE, Hayden. *Tropics of Discourse. Essays in Cultural Criticism*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1978.

WHITE, Hayden. *The Content and the Form: Narrative Discourse and Historical Representation*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1987.

WINEBURG, Sam. *Historical Thinking and Other Unnatural Acts. Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphia: Temple University Press, 2001.

Recebido: 15-8-05

Aprovado: 15-9-05