

**UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO – UNINOVE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE**

**UM OLHAR COMPLEXO SOBRE O PASSADO:
HISTÓRIA, HISTORIOGRAFIA E ENSINO DE HISTÓRIA NO
PENSAMENTO DE EDGAR MORIN.**

ANDRÉ WAGNER RODRIGUES

**SÃO PAULO
2011**

ANDRÉ WAGNER RODRIGUES

**UM OLHAR COMPLEXO SOBRE O PASSADO:
HISTÓRIA, HISTORIOGRAFIA E ENSINO DE HISTÓRIA NO
PENSAMENTO DE EDGAR MORIN.**

Dissertação de mestrado apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Nove de Julho – UNINOVE, para obtenção do grau de mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Marcos Antônio Lorieri.

**SÃO PAULO
2011**

FICHA CATALOGRAFICA

Rodrigues, André Wagner.

Um olhar complexo sobre o passado: história, historiografia e ensino de história no pensamento de Edgar Morin. / André Wagner Rodrigues. 2011.

130 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2011.

Orientador (a): Prof. Dr. Marcos Antônio Lorieri.

***1. História. 2. Historiografia. 3. Teoria da Complexidade.
4. Princípios operadores. 5. Ensino de história.***

I. Lorieri, Marcos Antônio.

CDU 37

**UM OLHAR COMPLEXO SOBRE O PASSADO:
HISTÓRIA, HISTORIOGRAFIA E ENSINO DE HISTÓRIA NO
PENSAMENTO DE EDGAR MORIN.**

POR

ANDRÉ WAGNER RODRIGUES

Dissertação de mestrado apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Nove de Julho – UNINOVE, para obtenção do grau de mestre em Educação

Prof. Dr. Marcos Antônio Lorieri
Universidade Nove de Julho

Prof.Dra. Elaine T. Dal Mas Dias
Universidade Nove de Julho

Prof. Dra. Circe Maria Fernandes Bittencourt
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

São Paulo, 6 de Abril de 2011

“Por conta da necessidade de compreensão da complexidade da realidade, a fragmentação dos saberes precisa ser superada na direção de um pensamento que religa, que produz compreensão e não só explicação. [...] Pensamos de maneira fragmentada sobre tudo, inclusive sobre nós mesmos, e nos perdemos em nossos próprios fragmentos: perdemo-nos de nós mesmos porque perdemos de vista nossa significação global. Precisamos juntar e rejuntar os estudos sobre a condição humana que estão dispersos em tantas disciplinas no currículo escolar para construirmos junto com nossos alunos uma compreensão rica do humano...”

Marcos Antônio Lorieri

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por estar me guiando, ajudando a conquistar meus objetivos e me proporcionando saúde.

Agradeço também à Universidade Nove de Julho (UNINOVE) por me acolher no programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação, concedendo a gratuidade do meu curso. E, em especial aos professores do programa do mestrado em Educação (da linha de pesquisa em Educação e Complexidade), destacando aqueles que me apoiaram mais de “perto” durante a elaboração de minha dissertação: prof. Dra. Cleide R. Silvério de Almeida, prof. Dra. Izabel Petraglia, prof. Dra. Elaine T. Dal Mas Dias e prof. Dr. José J. Queiroz.

À minha esposa Karina Gonçalves Rodrigues, que, com muita paciência, cuidado e Amor, soube entender minhas dificuldades oferecendo sua companhia preciosa, seu café gostoso e estímulo para continuar pesquisando...

À minha família. Meu pai e meus irmãos; Minha tia Cida e minhas primas de São José do Rio Preto, que sempre me apoiaram em minhas decisões e incentivaram na concretização de meus objetivos.

Aos meus amigos (professores e alunos) da Universidade Bandeirante de São Paulo (UNIBAN), em especial a ajuda, os conselhos e a companhia dos docentes do curso de licenciatura em História: Simone Bizaco, Christian Moura, Antônio Poso, João Carlos, Edison Alves, Roseana, Lílian, Cláudia, Vanir, dentre outros...

Meus sinceros e cordiais agradecimentos ao meu professor-orientador Dr. Marcos Antônio Lorieri. Por seus conselhos pontuais, pelos “puxões de orelha” nos momentos necessários... Por sua graça, dedicação e apoio durante

toda a elaboração de minha dissertação. Suas orientações me ajudaram a entender melhor o universo da pesquisa em Educação e sua relação intrínseca com a formação e a prática do professor.

Por último, à minha mãe Angela Maria da Silva Rodrigues (1957-2006), que sempre acreditou nos meus sonhos (em alguns momentos, mais do que eu mesmo!). Sempre esteve do meu lado, me apoiando e orando por mim. Sua humildade, alegria e companheirismo me proporcionaram lições fundamentais. Você me ensinou a ser... Sei que sempre estarás comigo...

RESUMO

Esta dissertação apresenta os resultados de pesquisa bibliográfica que teve como objeto, a partir do diagnóstico de limitações teóricas e metodológicas presentes nos estudos e no ensino de História, investigar possíveis contribuições da Teoria da Complexidade de Edgar Morin para interpretações alternativas do passado histórico e para o ensino da disciplina história na educação escolar. Apresenta inicialmente uma trajetória histórica da evolução do pensamento historiográfico clássico, desde o nascimento da *escola positivista da História* no século XIX, até o seu amadurecimento com as correntes de produção historiográfica do século XX, sobretudo o *Materialismo Histórico Dialético* e a *École des Annales*. Em seguida aponta ideias do pensamento de Edgar Morin e em especial algumas categorias do seu pensamento consideradas importantes para os objetivos deste trabalho. Dentre elas especialmente as ideias relativas aos “princípios operadores da Complexidade”: a recursividade, a dialogia, o holograma e o princípio da Incerteza. Além disso, são mostrados alguns procedimentos de pesquisa propostos por Morin, destacadamente o denominado por ele de o “método *in vivo*”, que podem ser pensados como contribuições ao ofício do historiador e ao ensino de História.

PALAVRAS-CHAVE:

História; Historiografia; Teoria da Complexidade; Princípios operadores; Ensino de História.

ABSTRACT

This thesis presents the results of literature which aimed, from the diagnosis of theoretical and methodological limitations in these studies and the teaching of history, to investigate possible contributions of Complexity Theory by Edgar Morin to alternative interpretations of the historical past and the discipline teaching history in school education. It first presents a brief of evolution of thought historiographical classic, since the birth of the positivism school of history in the nineteenth century, until its maturity with the currents of history-writing of the twentieth century, especially the Dialectical Historical Materialism and *Ecole des Annales*. Then points ideas of Edgar Morin's thought and in particular some categories of this thought as important to the goals of this work. Among them, especially the ideas on "principles operators of Complexity": recursion, the dialogical, the hologram and the principle of uncertainty. Moreover, they are shown some research procedures proposed by Morin, mainly that he called the "in vivo method", which can be thought of as contributions to the profession and the teaching of history. Ouvrir

KEYWORDS:

History; Historiography; Complexity Theory; Principles operators; Teaching History.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....10

CAPÍTULO 1 - AS ABORDAGENS CLÁSSICAS DA PRODUÇÃO HISTORIOGRÁFICA: Breve panorama histórico (1850-1950) 19

1.1 – “Em busca de um método científico de produção”: a institucionalização da escola metódica no século XIX..... 21

1.1a - A história positivista: características introdutórias..... 21

1.1b – Leopold Von Ranke (1795-1886)..... 23

1.1c - Gabriel Monod (1844-1912)..... 25

1.1d - Ernst Lavisse (1842-1922)..... 27

1.1e - Charles-Victor Langlois (1863-1929) e Charles Seignobos (1854-1942).....29

1.2- A luta de classes como motor de uma história marxizante..... 31

1.3 – Outros olhares, novos rumos: a ciência histórica à moda dos Annales..... 35

CAPÍTULO 2 – NOVOS OLHARES, NOVOS DIRECIONAMENTOS: A escrita da História na perspectiva moriniana. 45

2.1 – Edgar Morin: vida, produção bibliográfica e diálogo com a História..... 46

2.2 – O “sujeito histórico” e a subjetividade em sua dimensão complexa: subsídios para uma possível avaliação do sujeito nas ciências históricas..... 52

2.3 – Barbárie e Cultura: uma relação de Ordem, Desordem e Reorganização..... 59

2.4 – Holograma, Recursividade e Dialogia: princípios operadores e norteadores para uma nova compreensão do estudo sobre o passado..... 65

2.5 – O Método In vivo: estudando o “acontecimento contingente” em sua relação dialógica entre passado e futuro..... 71

2.6 – Conviver com o Acaso e a Incerteza em nosso devir: Novas perspectivas para compreender as transformações históricas..... 78

CAP. 3 – Ensino de História na perspectiva da Teoria da Complexidade .82

3.1 - Origens históricas dos meios de comunicação de massa e da Indústria Cultural: Estudando o fenômeno do presenteísmo..... 83

3.2 – a “avalanche” informacional e a promoção do espetáculo: Um convite ao presenteísmo..... 89

3.3 – O lugar das Ideias e da Cultura no pensamento de Edgar Morin..... 93

3.4 – Possíveis contribuições do pensamento de Edgar Morin para a superação do fenômeno do presenteísmo.....97

3.5 - Vencendo o fenômeno do presenteísmo: O Ensino de História e sua relação com a proposta Neo-Humanista de Edgar Morin.....104

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....110

BIBLIOGRAFIA..... 116

ANEXO 1.....120

ANEXO 2.....122

ANEXO 3.....126

INTRODUÇÃO

As preocupações que me conduziram à pesquisa acadêmica iniciaram-se na graduação em História na Universidade Estadual Paulista (UNESP) de Assis no período de 2001-2004. Durante esse tempo, estudamos algumas disciplinas, tais como: Introdução aos estudos históricos, Historiografia e Teoria da História. Nessas disciplinas foram vistas algumas correntes e concepções de historiadores de diversas tendências que elaboraram sistemas explicativos da História com base em diversas abordagens teóricas como: *O Positivismo*, *O Materialismo Histórico*, *A Escola dos Annales* e outras abordagens mais recentes como a *História do Tempo Presente*. Esses estudos me conduziram a pensar a História como um campo de conhecimento fechado nos limites dessas abordagens teóricas e também a pensar no historiador com postura estereotipada quando produz conhecimento obedecendo lealmente os limites que propõe sua escola historiográfica.

Dessa forma, pretendia conhecer alguma concepção de História que pudesse superar o que eu julgava limitações das demais, oferecendo ao historiador uma visão mais abrangente e que buscasse relações com outras áreas do conhecimento humano. Penso que há relações necessárias da abordagem histórica com as ciências naturais e biológicas, a ecologia, a geologia, a geografia e outras. Assim como, acredito que o historiador deve olhar para seu objeto de estudo entendendo ser possível enveredar por outras áreas do conhecimento humano para compreender o passado de maneira mais abrangente, analítica e, de certa forma, livre dos limites impostos por sua formação teórica. Uma abordagem como esta ofereceria ao professor de História novas possibilidades de entender o processo histórico em sua complexidade, no sentido em que Morin emprega este termo. Uma abordagem assim, penso eu, poderia oferecer aos professores de História e a seus alunos uma nova dimensão interpretativa sobre o passado no cotidiano escolar. Por isso, fui buscar fundamentação para essas minhas aspirações e preocupações em leituras relativas à Historiografia, ao Ensino de História e também ao paradigma da Complexidade em um curso de pós-graduação *lato-sensu* realizado na PUC de São Paulo (2007-2008). Nesse curso me deparei com

textos de Edgar Morin e vi que neles havia a presença de aspectos que já me preocupavam há alguns anos. Daí o amadurecimento dessas idéias em mais leituras sobre a Teoria da Complexidade e também a busca do mestrado na linha de pesquisa da qual faço parte agora com esta pesquisa.

JUSTIFICATIVA

Vejo como plenamente justificado desenvolver esta pesquisa por todos os reclamos da área da História relativamente às visões ditas fragmentadas e reducionistas ou às visões ditas lineares. Uma abordagem histórica a partir do referencial da Teoria da Complexidade parece-me que pode ser um caminho na superação daquilo que se vê como insuficiência nas abordagens historiográficas existentes. Além disso torna-se relevante buscar caminhos para a superação dessas insuficiências pelo fato de, se alcançados esses caminhos, se poder pensar em avanços metodológicos para o ensino de História na Educação Escolar. Uma pesquisa como esta pode ensejar indicações para o trabalho educativo que se realiza no ensino de História. Não se pensa, aqui, em oferecer “receitas” e sim pontos de vista que possam ser debatidos e possam servir como novos pontos de partida para novas propostas de ensino.

OBJETO DE INVESTIGAÇÃO

A concepção de história no pensamento de Edgar Morin.

PROBLEMA

As idéias e concepções de História presentes nas obras de Edgar Morin podem ser pensadas como categorias de análise para o exercício do historiador do novo milênio? Se sim, até que ponto a Teoria da Complexidade de Edgar Morin pode ser um caminho para se pensar na criação de abordagens metodológicas alternativas para o Ensino de História atualmente?

REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico desta pesquisa é a Teoria da Complexidade, em especial as idéias de Edgar Morin relativas à História presentes em algumas de suas obras. Algumas categorias de análise, sem prejuízo de outras que poderão ser identificadas, orientarão o estudo do objeto. Dentre elas, as seguintes serão utilizadas já de início no trabalho de pesquisa: história; historiografia; ensino de história; recursividade; princípio hologramático; dialogia; acaso; incerteza e acontecimento.

A História enquanto campo de conhecimento recebeu o estatuto de Ciência no século XIX, com o historiador prussiano Leopold Von Ranke que exerceu um papel importante na configuração dos aportes teóricos que possibilitaram fornecer um caráter científico à História.

A proposta de Ranke, considerado o pai da historiografia alemã moderna (LÖWY, 2007, p. 68) era o de reconhecer os fatos históricos “tal como realmente se passaram”. O historiador, portanto, deveria reproduzir fielmente o que estava inserido nos documentos oficiais escritos, tendendo à imparcialidade. Os historicistas¹, queriam destacar a objetividade científica no estudo do passado, promovendo análises lineares da História, isto é, fundamentadas nos acontecimentos políticos, nos grandes personagens históricos (reis, príncipes, Estados, governadores, etc.), verdadeiros responsáveis pela formação e consolidação dos Estados Nacionais (BITTENCOURT, 2004, p. 141). Pretendiam, com a contribuição do positivismo sociológico de Durkheim e Comte, promover uma concepção de História entendida como um caminho rumo ao progresso. Essa corrente da historiografia recebeu profundas críticas no início do século XX, principalmente dos adeptos do Materialismo Histórico Dialético e também dos historiadores da Escola dos Annales.

A partir da década de 1980, principalmente, o pensador francês Edgar Morin, irá propor em suas obras, a superação do historicismo e também das correntes de pensamento histórico do século XX, considerando que:

¹ A expressão “historicista” utilizada nesse texto faz referência à crítica das correntes históricas do séc. XX. Os historiadores positivistas receberam esse cognome das correntes de pensamento do séc. XX, sobretudo dos historiadores da Escola dos Annales.

Vivemos conjuntamente a crise do Passado, a crise do Futuro, a crise do Devir. A crise do passado, a dos fundamentos, havia sido aberta pela própria modernidade. A crise do Futuro e do Devir puseram em crise a modernidade. (MORIN, 1991, p. 12)

Podemos perceber nas considerações de Morin presentes em seu livro “Os problemas do fim do século”, uma ruptura com os modelos de pensamento da historiografia que pretendem situar a história da humanidade dentro de um devir que orienta os homens e a História. Morin, afirma categoricamente que há uma crise dos fundamentos, isto é, de esquemas paradigmáticos que interpretam o passado e também do devir histórico, ou seja, não há leis da História que condicionam a humanidade ao progresso (como queriam os positivistas), como nos diz Morin: “Estamos na era da crise definitiva do progresso linear e necessário. O progresso não é o motor quase providencial da história humana” (2007, p. 19) nem a luta de classes (como queriam os marxistas) pode fundamentar explicações totalizantes da história humana e nem mesmo as análises e interpretações das mentalidades coletivas (como queriam os estudiosos da Escola dos Annales) são suficientes para orientar o caminho dos historiadores e pesquisadores que querem compreender os direcionamentos atuais da História e seus entrelaçamentos com outras áreas do conhecimento:

A história tradicional narrou-nos o som e a fúria das batalhas, golpes de Estado, ambições pessoais. A “nova história” (hoje antiga) privilegiou o determinismo e a continuidade e só viu no acontecimento a espuma do tempo. Doravante, o acontecimento e o acaso, que irromperam nas ciências físicas e biológicas, exigem ser reintegradas nas ciências históricas. Estão longe de ser epifenômenos: provocam quedas, acelerações, mudanças de rumo da torrente histórica. (MORIN, 2007, p. 206)

Há um direcionamento possível nas considerações de Morin para pensar a História. Ele promove uma reflexão em torno de uma necessária integração de todas as ciências (humanas, físicas e biológicas) para a compreensão do passado histórico e também nos novos rumos das ciências históricas e, nesse sentido, propomos como desafio o estudo de suas propostas teóricas em três direções: num primeiro momento propomos entender se as concepções de

Morin superam as outras teorias da história e se a partir de suas concepções podemos indicar caminhos teóricos alternativos para se pensar as transformações históricas em curso; num segundo, pretendemos sugerir que a partir de seus escritos podemos pensar em metodologias e categorias de análise que podem enriquecer o universo de pesquisa do historiador do novo milênio e, por fim, poder inferir com segurança que sua obra pode ensejar propostas metodológicas criativas para a renovação do ensino de História.

HIPÓTESES

Em algumas de suas obras, especialmente nas seguintes: “Em busca dos fundamentos perdidos: textos sobre o marxismo”; “Cultura e Barbárie européias”; “Terra Pátria”; “O método 5: a humanidade da humanidade”; “Os problemas do fim do século”; “Para sair do século XX”, Edgar Morin:

1. Sugere novas categorias de análise para o universo do pesquisador de História e, dessa forma, propõe novos métodos de análise à pesquisa historiográfica.
2. Indica relações necessárias de integração das ciências históricas com as demais ciências, tanto as denominadas naturais como as denominadas de humanas.
3. A partir de sua teoria podem ser produzidos novos entendimentos e indicadas novas orientações para o ensino de História.

METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS

Esta é uma pesquisa teórica de cunho bibliográfico realizada através dos seguintes procedimentos:

- identificação de obras relativas às correntes historiográficas, leitura e síntese das correntes chamadas “clássicas”: *O Positivismo, O Materialismo Histórico e a Escola dos Analles*”;

- identificação das obras de Edgar Morin nas quais ele apresenta sua concepção de História; seleção das obras a serem analisadas; análise dessas obras;
- elaboração de textos sínteses que apresentam os resultados dessas análises;
- comparação da abordagem moriniana de história com as correntes historiográficas identificadas;
- produção do texto de conclusões do estudo feito.

No primeiro capítulo apresentamos um breve panorama histórico das principais correntes historiográficas do final do século XIX até a segunda metade do século XX, destacadamente: *O positivismo; o Materialismo Histórico Dialético e a École des Annales*. A intenção desse estudo foi identificar os postulados científico-metodológicos de cada corrente, para poder reconhecer prováveis limitações teóricas em seus fundamentos e, assim, sugerir que se trata de escolas de interpretação do passado que parecem insuficientes, hoje, para as demandas do entendimento da História.

Nesse estudo, consideramos importante abordar a trajetória histórica de alguns historiadores tendo como foco suas produções científicas, pois entendemos que ajudaram no processo de sofisticação metodológica de análise sobre o passado, entre eles, os historiadores positivistas: Leopold Von Ranke, Gabriel Monod, Ernest Lavisse, Charles Seignobos e Charles Victor Langlois. Para o estudo do Materialismo Histórico dialético, apresentamos a contribuição de Karl Marx, e de alguns historiadores marxistas que chamamos na academia de teóricos da fase “estruturalista”, tendo como foco suas idéias relativas às “leis” ou o “motor” da História e também as suas contribuições relativas às análises macro-econômicas que influenciaram a produção historiográfica, principalmente após a década de 1950, inclusive no Brasil. E para finalizar esse estudo, acompanhamos a origem histórica da École des Annales no início da década de 1920, privilegiando as contribuições de Marc Bloch e Lucien Febvre, que foram os responsáveis por uma verdadeira mudança de paradigma nas ciências históricas, principalmente suas críticas à

ciência positivista e às novidades teóricas e metodológicas dessa “nova” corrente do pensamento historiográfico.

Dessa maneira, podemos acompanhar o amadurecimento das escolas históricas e de seus alicerces científicos, com vistas a identificar em seus postulados: a postura do historiador em relação a seu objeto; as fontes e o seu tratamento; o entendimento do “motor” das transformações históricas e como este entendimento conduzia os olhares dos historiadores e principalmente algumas limitações que ainda são insuficientes para acompanhar as transformações em curso no século XXI.

No segundo capítulo pretendeu-se evidenciar a concepção de História presente no pensamento do pensador francês Edgar Morin. Acreditamos, depois do estudo realizado, que suas idéias indicam um novo paradigma para se pensar o passado histórico, que, de certa forma, ultrapassam o enfoque “interdisciplinar” proposto pela École des Annales. É notável sua preocupação em buscar na História referências para fundamentar suas análises em torno dos problemas sociais, políticos, econômicos, culturais, ecológicos, éticos e estéticos que irrompem no tempo presente.

Nesse capítulo podemos estudar e evidenciar novas categorias de análise sobre o passado no pensamento de Edgar Morin. Está dividido em seis momentos: no primeiro, apresentaremos um breve estudo biográfico desse pensador tentando evidenciar seu diálogo com a História de seu tempo. Para isso, buscamos entender suas principais influências no campo historiográfico para, a partir desse estudo, apresentar suas principais contribuições teóricas para o enriquecimento das ciências históricas. Num segundo momento, tentamos destacar o reduzido “papel” atribuído ao sujeito na produção clássica da historiografia e indicar a importância dada ao sujeito e à subjetividade na perspectiva moriniana. No terceiro, analisamos a relação dialógica entre cultura e barbárie que parecem ser antagônicas (no positivismo e no materialismo), mas que se complementam e ligam-se num tecido interdependente e dinâmico. No quarto, apresentamos algumas categorias operadoras da Teoria da Complexidade, entre elas: a recursividade, a dialogia e o princípio do holograma que podem ser utilizados na perspectiva de apresentar propostas e categorias importantes que redirecionam o olhar para a compreensão das ciências históricas nos tempos atuais. No quinto momento, abordaremos o

método “in vivo”, procedimento de pesquisa desenvolvido por Morin que tem por finalidade “enxergar” o presente em sua dimensão complexa e, dessa maneira, estabelecer vínculos com o passado histórico. E, por fim, é analisado o papel do acaso e da incerteza nas ciências históricas na perspectiva de Morin. Dessa forma, pretendeu-se discutir as categorias e temáticas relativas às ciências históricas de maior destaque na obra de Edgar Morin com a perspectiva de lançar novas luzes aos desígnios dos estudos da História enquanto campo de conhecimento e disciplina escolar em constante mudança.

A sensação que temos nesse estudo até o presente momento é que a Teoria da Complexidade apresenta um olhar multidisciplinar à ciência da História, com outras categorias, abordagens e métodos, assim como subsídios alternativos que podem indicar uma nova postura para o historiador do novo milênio e para o professor de História atual.

No terceiro capítulo aproveitamos as categorias de análise da Teoria da Complexidade (desenvolvidas no segundo capítulo) para pensar em contribuições que podem ser indicativas de olhares diferenciados ao Ensino de História escolar. Inicialmente, pensamos em detectar alguns problemas de aprendizado que são algozes e produtores de infortúnios para educadores e professores de História na atualidade, destacadamente os efeitos negativos dos meios de comunicação de massa como contribuintes da (não) formação das novas gerações. Em seguida, com maior propriedade, iremos analisar o fenômeno do Presenteísmo (perda da referência espacial e temporal) como um dos mais agravantes problemas em relação ao sentimento de desapego e “ódio” (para utilizar a expressão da historiadora Elza Nadai) que os jovens nutrem pelo conhecimento do passado. Num terceiro momento, iremos analisar as contribuições de Morin, com o objetivo de se pensar na reversão dos problemas citados anteriormente, sobretudo o que sugere como a valorização do “Neo-humanismo” na Contemporaneidade. Nossa intenção é entender como a sua Teoria pode ensejar caminhos para uma reversão dos efeitos negativos dos meios de comunicação de massa na formação das novas gerações. Tentaremos responder como a disciplina História pode ser direcionada para se refletir sobre alguns valores que dificilmente são observados em sala de aula, tais como: ética; moral; preservação do meio ambiente; Cultura; respeito à multi-etnicidade, etc. E, por fim, entender se algumas categorias da

Complexidade podem aprimorar a maneira de ensinar História para as novas gerações. Utilizaremos alguns conceitos históricos, que serão pensados como o princípio do holograma (como Morin entende esse princípio). A idéia é demonstrar como pode ser possível ensinar o passado por intermédio da representação que temos do tempo presente.

CAPÍTULO 1

AS ABORDAGENS CLÁSSICAS DA PRODUÇÃO HISTORIOGRÁFICA:

Breve panorama histórico (1850-1950)

Os historiadores [...] afinando seus métodos, instrumentos, assuntos, projetos, ganharam maturidade, interrogaram o passado e suas memórias, oferecendo elementos de reflexão aos homens, para que eles conheçam e compreendam seu passado, para que pensem seu presente, enfim para que se preparem para enfrentar o futuro.

Philippe Tétart. Pequena história dos historiadores, 2000, p. 7

Para a produção de conhecimento em História, há a necessidade, por parte dos historiadores, de um olhar específico, uma concepção teórica que envolve métodos, objetos, técnicas e abordagens. Dessa concepção estruturaram-se novos enfoques e perspectivas para se recuperar a memória do passado da humanidade, bem como construir entendimentos para o tempo presente e analisar possíveis progressões para o futuro.

Conhecer e acompanhar as principais tendências da historiografia torna-se necessário a fim de refletir sobre a evolução teórica e metodológica delas e, se possível, pensar em novas ferramentas para a renovação da ciência histórica no século XXI.

Essa é a proposta desse capítulo. Pretende-se apresentar um breve panorama histórico das principais correntes historiográficas, desde a institucionalização da História enquanto ciência pelos *historiadores positivistas* no século XIX, até as correntes mais recentes do século XX, tais como o *Materialismo Histórico Dialético* e a *École des Annales*. A intenção é notar seus postulados científico-metodológicos e, principalmente prováveis limitações teóricas que se tornaram incompatíveis com o desenrolar histórico do século XXI.

Para iniciar essas observações faz-se necessário algumas definições teóricas que estão no cerne desses estudos. A primeira delas é a definição da expressão *Historiografia*. Segundo a historiadora francesa Marie-Caire Jabinet,

Este vocábulo possui diversas acepções. Tendo surgido no século XIX, em imitação aos historiadores poloneses e alemães, ela significa, conforme os casos: a arte de escrever a história, a literatura histórica ou, ainda, a história literária dos livros de História. Pode também, conforme o contexto, referir-se às obras históricas de uma época, às obras dos séculos posteriores sobre essa época ou ainda à reflexão dos historiadores sobre essa escrita da história. (JABINET, 2003, p. 16)

Podemos considerar a Historiografia como ciência essencial para o estudo da História. É a partir da análise historiográfica que se torna possível entender a mentalidade de gerações de historiadores, seus métodos e interpretações da ciência histórica. A expressão “historiografia” começa a veicular na academia européia com os historiadores franceses, alemães e do leste europeu da primeira metade do século XIX e configura o olhar técnico e teórico do historiador para produzir conhecimento. Próximo da acepção de historiografia é importante entender o significado do verbete: “Teoria ou Filosofia da História”. O historiador francês André Burguière em seu “dicionário das Ciências Históricas” sugere que a Teoria da História representa:

Uma análise do conhecimento histórico, de suas condições, de seus meios, de seus limites [...] pode ser entendida também como especulações sobre a evolução da humanidade considerada em seu conjunto para dela extrair leis ou sua significação. Poder-se-ia falar também em modelos evolutivos que exprimem esquematicamente o destino das sociedades ou de toda a humanidade e propõem um quadro para a ação presente. (BURGUIÈRE, 1993, p. 740)

A expressão “Filosofia ou Teoria da História” representa, portanto, o direcionamento teórico de análise do fato, ou ainda, tudo aquilo que orienta o olhar do historiador diante de seu objeto. É a partir da “teoria da História” que gerações de historiadores questionam o passado, proporcionando ao estudo do devir humano determinações que enquadram as ações políticas, sociais, econômicas e culturais em limites específicos de análise.

A partir do estudo sobre as teorias da História podemos compreender os métodos de apreensão do devir de cada escola historiográfica. Iniciaremos esse estudo apresentando uma breve abordagem histórica da *escola Positivista*, buscando entender seus principais postulados teórico-metodológicos.

1.1 – “Em busca de um método científico de produção”: a institucionalização da escola metódica no século XIX

A História enquanto campo de conhecimento e disciplina escolar recebeu o estatuto de ciência com a definição de um método rigoroso de estudar e resgatar a memória do passado. Entretanto, os aportes teóricos e metodológicos da ciência histórica foram se constituindo gradativamente. Os historiadores europeus acompanhavam as transformações políticas, econômicas e sociais advindas da Revolução Industrial em finais do século XVIII e início do XIX.

Essas mudanças conduziam o olhar dos historiadores para um cenário conjuntural de consolidação das Nações Modernas, alicerçadas nas necessidades próprias da Industrialização: busca desenfreada de novas jazidas de matérias-primas (principalmente minérios de ferro, látex e petróleo); mercado consumidor e mão-de-obra barata como sustentáculos das ações imperialistas dos países europeus. Conseqüências das novidades científicas e tecnológicas do período: um século marcado por guerras (de Secessão nos Estados Unidos da América 1861-1864; Guerra Franco-prussiana 1870-1871) e novos colonialismos (de praticamente todo continente Africano e parte do Asiático), definiram as relações de divergências políticas entre as Nações. O Mundo se preparava para a 1ª Guerra Mundial.

Os assuntos políticos eram encarados como o “motor” das transformações do período e, assim, ditavam o ritmo da produção científica que apontava para o surgimento da Escola Positivista da História. Seus pressupostos teóricos e metodológicos representam uma definição possível de apreender a memória coletiva do passado e marcam uma evolução significativa das técnicas e das práticas do historiador em seu ofício.

1.1a - A história positivista: características introdutórias

Conhecer o passado da humanidade tal como ocorreu constitui uma definição de história característica da ciência positivista do século XIX. Os historiadores dessa corrente de pensamento baseavam suas análises em

perspectivas deterministas e paradigmáticas que tendiam ao absoluto, isto é, ressaltavam, por intermédio de uma variedade de documentos oficiais escritos, os fatos mais importantes; ordenavam-nos seguindo uma ordem cronológica e linear de apreensão do tempo e descreviam-nos com a perspectiva de reviver o passado real da humanidade. Por isso, receberam o estigma de “metódicos” ou “historiadores narrativos”, pelos historiadores do século XX. Pois, para os historiadores positivistas...

[...] os fatos falam por si próprios, basta sua reconstituição [...] com a ajuda dos métodos de crítica textual a partir das ciências auxiliares (sigilografia, paleografia e diplomática), que estabelecem a autenticidade dos textos e os datam. Depois a crítica interna apóia-se na interpretação do documento e, por fim, mede a distância entre o que testemunha e os fatos já conhecidos, o que determina o seu grau de veracidade. (BURGUIÈRE, 1993, p. 614)

A Escola metódica: “[...] pretendia fazer uma reconstituição única, ‘verdadeira’, do que de fato se passou. A história narrativa tradicional procurava criar o consenso onde havia conflito, pois era um olhar de cima, a partir das elites políticas” (REIS apud CONDÉ, 2005, p. 95)

A intenção dos historiadores positivistas era ressaltar a importância dos grandes heróis nacionais, assim como, evidenciar no Estado Nacional em consolidação, o verdadeiro sujeito das transformações em curso. Além disso, enaltecer o auge da civilização europeia em ritmo acelerado de desenvolvimento após as novas tecnologias advindas da Segunda Revolução Industrial. Nota-se uma preocupação com assuntos de ordem política e social, porém resgatando uma sociedade “abstrata”, pois se centralizava na figura dos grandes líderes nacionais, estes sim, responsáveis pelas transformações estruturais de sua Nação. Os diversos grupos sociais estavam esquecidos, ou “à margem” do desenrolar histórico. O historiador positivista:

Considerando somente a historicidade do escrito, [...] encerra-se numa torre de marfim, evita confrontar-se com a análise, recusa o poder da intuição, dos dados orais, etc. Em suma, evita confrontar-se com as indeterminações da história. (TÉTART, 2000, p. 100)

Mesmo classificando os historiadores positivistas como dogmáticos, descritivos ou metódicos, é notável sua contribuição para o amadurecimento e evolução da ciência histórica. A França e a Alemanha (as Nações que

respiravam o cientificismo no século XIX) ainda eram retrógradas quanto à formulação de um método científico de produção.

Os historiadores franceses ainda celebravam as conquistas da Revolução Francesa (1789-1799) em seus escritos legitimando o *romantismo* como tendência; eram chamados de “literários” pelos historiadores mais jovens. Por outro lado, os historiadores alemães que iniciavam um movimento patriótico em torno da unificação de sua Nação e apoiavam seus estudos na defesa de sua pátria, eram chamados de “eruditos”, mas com métodos ainda sem consistência.

Isso mudaria em meados do século XIX quando há um salto qualitativo em torno de uma teoria e um método responsável por oficializar a História enquanto ciência. Para entender essa transformação, faz-se necessário conhecermos alguns representantes da História positivista. O prussiano Leopold Von Ranke (conhecido com o cognome de “pai da História positivista” na academia), e, sobretudo sua influência na formação teórica e metodológica dos historiadores franceses, especialmente: Gabriel Monod, Ernest Lavisse, Charles Seignobos e Charles Victor Langlois. Conhecer a trajetória de pesquisa e de produção desses historiadores viabiliza-nos uma compreensão do amadurecimento teórico e metodológico da escrita da História de modelo positivista.

1.1b – Leopold Von Ranke (1795-1886)

Esse historiador alemão, “pode ser considerado um dos fundadores da história científica na Alemanha e um dos fundadores do cientificismo” (BURGUIÉRE, 1993, p. 645). Ranke exerceu um papel importante na configuração dos aportes teóricos que possibilitaram fornecer um caráter científico à História. O historicismo² ou História Narrativa é o nome dado à Teoria que pretende apresentar “os fatos históricos tal qual realmente se

² As idéias essenciais do historicismo podem ser resumidas nas seguintes proposições: 1. Todo fenômeno cultural, social ou político é histórico e não pode ser compreendido senão através de e na sua historicidade. 2. Existem diferenças fundamentais entre os fatos naturais e os fatos históricos e, conseqüentemente, entre as ciências que os estudam. 3. Não somente o objeto da pesquisa está imerso no fluxo da história, mas também o sujeito, o próprio pesquisador, sua perspectiva, seu método, seu ponto de vista. (LÖWY, 2007, p. 65-66)

passaram” (*wie es eigentlich gewesen*) (RANKE *apud* LÖWY, 2007, p. 68), sua metodologia (o positivismo) tem como princípio a objetividade e neutralidade por parte dos historiadores ao “reviver” a História. Os fundamentos teóricos de Ranke estruturavam-se:

... nos pressupostos da singularidade dos acontecimentos históricos. Cada fato histórico é único e sem possibilidade de repetição, devendo a reconstrução de um passado ter como base a objetividade, para ser “história verdadeira”. (BITTENCOURT, 2004, p. 140)

A objetividade e neutralidade diante do fato histórico exigiam dos historiadores um compromisso metódico diante dos documentos; comportavam-se como verdadeiros “arquivistas”, isto é, obedientes ao rigor teórico e metodológico do historicismo e praticamente eram obrigados a narrarem o passado histórico sem acréscimo de juízo ou interpretação do acontecimento. Essa tendência historiográfica representou um salto qualitativo diante do passado enciclopédico e racionalista dos filósofos iluministas que mais se aproximavam dos historiadores românticos. O historicismo:

[...] apesar de suas ilusões passadistas e de sua visão idílica do Antigo Regime, constitui um passo importante, essencial até, para a compreensão da historicidade dos fatos sociais e para o desenvolvimento da ciência histórica moderna. (LÖWY, 2007, p. 67)

O historicismo de Ranke promovia a idéia única e “possível” de resgatar o passado histórico em sua totalidade. O historiador, para Ranke, deveria ser objetivo no momento da produção, isto é, para recuperar os dados únicos e irreproduzíveis dos atos humanos, deveria deixar suas paixões e interpretações longe de suas análises, apoiando-se somente na narração dos documentos oficiais, na medida em que:

[...] dando preferência aos documentos que abrem um acesso imediato à compreensão das intenções e dos motivos dos atores da história (memórias, diários, relatórios, relatos, testemunhos, etc.), ele define a história como uma disciplina heurística e lhe atribui como finalidade primeira a busca da objetividade: o historiador não deve ter outra ambição senão “retraçar a maneira pela qual o passado se desenrolou” (RANKE *apud* BURGUIÉRE, 1993, p. 645)

A objetividade e imparcialidade do historiador na reprodução do passado histórico e o valor do documento oficial para a produção da “história verdadeira” representam, de fato, as maiores contribuições de Ranke para a ciência positivista. Entretanto, ainda para ele, a importância dos acontecimentos históricos estava ligada ou era atribuída à ação dos grandes líderes nacionais: chefes de Estado, Reis, Príncipes, etc. Isto é, para a ciência positivista da História, o sujeito é o próprio Estado. As transformações em curso são orquestradas pelas mudanças políticas. O Estado Nacional, portanto, é apresentado como o próprio “motor” das transformações e do progresso da História. Esse método de “fazer História”³ cabe lembrar, representou para a História escolar o modelo de ensino para gerações de estudantes e, pode-se afirmar, ainda é fundamento para a elaboração de livros didáticos; para a preparação de aulas pela quantidade de dados (precedentes, acontecimento, cronologia, etc.) e facilidade de exposição; nos currículos escolares, etc.

A narrativa ou historicismo, apesar de duramente criticado na academia, por “esquecer” ou não priorizar as contradições e lutas sociais (fundamentos ou aspectos importantes para os historiadores marxistas) ou a análise das mentalidades coletivas (dos *Annales*), ainda assim, representa uma evolução de técnicas e aportes teóricos que oficializaram a História científica no século XIX. Ranke, com certeza, foi o grande “arquiteto” dessa ciência. Sua influência é nítida na formação dos historiadores positivistas franceses.

1.1c – Gabriel Monod (1844-1912)

Grande estudioso e apaixonado pelos escritos literários franceses e eruditos alemães foi responsável em estabelecer parâmetros para a profissionalização da ciência histórica. É atualmente considerado pela historiografia francesa como “pai da história positivista” (BURGUIÉRE, 1993, p. 562), tendo recebido esse cognome devido ao método que configurou para a História um modelo científico de produção.

³ Segundo a historiadora Circe Bittencourt: A reconstituição do passado da nação por intermédio de grandes personagens serviu como fundamento para a História escolar, privilegiando-se estudos das ações políticas, militares e das guerras, e a forma natural de apresentar a história da nação era por intermédio de uma narrativa. (Vide estudos no livro: “Ensino de História: fundamentos e métodos” p. 140-144)

Fundador da *Revue Historique* que anunciava os novos rumos da historiografia simbolizou o momento de ruptura entre a geração romântica preocupada em exaltar as glórias do Estado-Nação em formação, e a inauguração de um método rigoroso de produção histórica que:

[...] prega unicamente o estudo das fontes escritas: coleta de documentos (heurística), crítica externa (data, autor, origem...), crítica interna (hermenêutica), resumo crítico, síntese e colocação em perspectivas de dados. (TÉTART, 2000, p. 99)

O *método de Monod* como é conhecido, tornou-se um dogma na profissão dos historiadores da Europa Ocidental, pelo menos, 50 anos após sua formulação, como declarou o diretor da *Revue historique*, Charles Pfister, em texto escrito para o cinqüentenário da revista: “Não temos programa novo a formular” (BURGUIÉRE, 2000, p. 562).

O programa de Gabriel Monod consistia em uma Revisão histórica da produção literária francesa, desde os estudiosos renascentistas do século XV e XVI até a geração dos historiadores românticos no século XIX, concluindo essa revisão com as obras de seu professor Jules Michelet (1798-1874). O método de Monod se tornaria o fundamento teórico dos historiadores positivistas e definiria um modelo de ensinar História, inclusive no Brasil no final do século XIX. A influência francesa fora assumida no primeiro regulamento para a inserção da disciplina História no currículo em 1838 no Colégio Pedro II. Assim:

[...] a História inicialmente estudada no país foi a História da Europa Ocidental, apresentada como a verdadeira História da Civilização. A História da pátria surgia como seu apêndice, sem um corpo autônomo e ocupando papel extremamente secundário. (NADAI, 1993, p. 146)

Desde a inserção da disciplina História no currículo em meados do século XIX, percebemos nos manuais e livros didáticos, certa predileção pelo modelo positivista francês. O positivismo foi a escola de formação teórica e pedagógica dos estudiosos brasileiros do início do século XX. Por outro lado, definiu os alicerces acadêmicos do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro⁴,

⁴ Os postulados da escola metódica foram preservados pelos primeiros historiadores no Brasil. Associados ao IHGB foram também, durante o século XIX, os professores do Colégio Pedro II e transpuseram a concepção de História da academia para a escola secundária, ao se transformarem em autores dos programas que seriam fundamentos para os exames a se realizarem em todos os

tendo sido o método, por excelência da formação das novas gerações de historiadores. A proposta era a realização de estudos voltados à genealogia da Nação brasileira; da miscigenação “harmônica e pacífica” entre as raças negra, índia e branca; da desigualdade social. Uma história “conservadora e reacionária” (LÖWY, 2007, p. 66), porém, originária de uma tentativa científica de análise do passado.

Sem dúvida, a influência da historiografia francesa fora fundamental para os intelectuais brasileiros estruturar novas metodologias para interpretar a História brasileira, sendo o método de Monod o principal programa de estudo para diversos historiadores, pelo menos até a segunda metade do século XX.

1.1d - Ernst Lavisse (1842-1922)

Se o programa de Monod tornou-se o método, por excelência, dos historiadores positivistas, sua divulgação em manuais escolares para fácil assimilação foi mérito de Ernest Lavisse. É reconhecido na academia como o “cidadão-pedagogo” (TÉTART, 2000, p. 101) do projeto positivista. Os manuais de Lavisse educaram gerações de estudantes por sua facilidade e eficiência, porém com uma proposta clara de exaltação do sentimento Nacional e civismo patriótico: “Neste livro, aprenderás a história da França. Deves amar a França, porque a natureza a fez bela e porque sua história a fez grande.” (LAVISSE *apud* TÉTART, 2000, p. 101)

Seu compromisso com a evocação do sentimento nacional afastava-o da imparcialidade sugerida pelo método de Monod, todavia seus manuais foram utilizados para a formação de gerações de estudantes:

Preocupou-se [...] com o ensino primário, [...] para eles, publicou instruções pormenorizadas sobre o ensino de história na escola primária. [...] Redigiu uma série de manuais dos quais os protótipos foram publicados em 1876. [...] O conjunto – o “pequeno Lavisse” da memória coletiva – é uma espantosa obra-prima da pedagogia [...] (BURGUIÉRE, 1993, p. 487-488)

estabelecimentos escolares nacionais. (Vide texto de Kátia Maria Abud, professora do programa de pós-graduação em Educação da Universidade de São Paulo, intitulado: “A História nossa de cada dia: saber escolar e saber acadêmico na sala de aula”, p. 107-117)

Lavisse começou sua carreira como professor de História no liceu de Nancy, sendo brilhante em suas palestras e arguições. Fora nomeado por Victor Duruy, ministro da Instrução Pública, para ser preceptor do príncipe Imperial Napoleão III. (BURGUIÉRE, 1993, p. 487) A partir de 1880, passou a lecionar na Sorbonne, tornando-se, oito anos depois, professor titular da cadeira de história moderna e a partir de 1904 foi diretor da Escola Normal Superior.

Sua atuação exerceu-se incansavelmente em três direções: a história, o ensino e a ação cívica. Sua grande paixão era exaltar as glórias nacionais com o propósito de educar as novas gerações:

Ao ensino histórico cabe o dever de fazer amar e de fazer compreender a pátria... O verdadeiro patriotismo é ao mesmo tempo sentimento e a noção de um dever. Ora, todos os sentimentos são suscetíveis de uma cultura e toda nação, de um ensino. A história deve cultivar o sentimento e precisar a noção. (LAVISSE apud BURGUIÉRE, 200, p. 488)

Seu objeto de estudo caminhava em duas direções: às conquistas e consolidação da França como Nação e aos embates conflituosos em torno da guerra franco-prussiana (1870-1871). Com o objetivo claro de denegrir a imagem da Prússia e sua tentativa de unificação, para confortar o sentimento nacional francês diante da perda dos territórios franceses de Alsácia e Lorena para os alemães:

A Alemanha tinha-as tomado [a Alsácia e a Lorena] sem lhes perguntar se queriam tornar-se alemães. Quando a França adquirira Nice e a Savóia, fora com o consentimento dos habitantes. A França não acredita que se tenha o direito de tratar homens como animais, que mudam de dono, sem serem consultados. (LAVISSE apud TÉTART, 2000, p. 102)

Para Lavisse, o ofício de historiador poderia ser considerado legítimo se este estivesse ligado à ação pedagógica⁵. Suas obras tornaram-se referências para a formação da juventude francesa de finais do século XIX, sendo manuais do Ensino de História positivista, inclusive nas escolas brasileiras já em

⁵ A proposta de Lavisse era ensinar a História com o objetivo de exaltar valores morais, cívicos e de deveres com a pátria. Segundo a historiadora Circe Bittencourt: “O Ensino de História associava-se a lições de leitura, para que se aprendesse a ler utilizando temas que incitassem a imaginação dos meninos e fortificassem o senso moral por meio dos deveres com a Pátria e seus governantes”. (Vide estudos na obra: “Ensino de História: fundamentos e métodos” p. 61)

meados do século XIX⁶. Sua obra influenciou a elaboração dos primeiros manuais didáticos nas primeiras escolas elementares no Brasil (ainda no período Imperial), servindo como propostas pedagógicas para a valorização do sentimento patriótico e cívico⁷. Lavissee é muito lembrado nos estudos relativos ao Ensino de História, pois desenvolveu métodos de ensino baseados na memorização de datas, grandes personagens, fatos históricos, etc., que se tornaram modelos de aprendizagem nas escolas brasileiras do final do séc. XIX e início do XX. Para a historiadora Circe Bittencourt: “Lavissee pretendia desenvolver a inteligência da criança por intermédio da capacidade da memorização, sendo esta construída ao se estabelecer a relação entre memória escrita e as imagens” (2004, p. 69). Sua influência e prestígio conduziram-no ao celeiro dos grandes intelectuais da ciência histórica.

1.1e - Charles-Victor Langlois (1863-1929) e Charles Seignobos (1854-1942)

Se o programa de Gabriel Monod representou o método e a Lavissee coube a ação pedagógica do historiador positivista, podemos afirmar que os grandes alunos Langlois e Seignobos⁸ souberam unir essas influências estabelecendo os retoques finais da ciência positivista da História na França. São eles os autores da obra: “*L’Introduction aux études historiques*”, publicada em 1898, que se tornou o principal “breviário, por assim dizer, oficial, dos estudantes de História” (BURGUIÈRE, 1993, p. 711). Esta obra, pode-se afirmar, define em suas linhas o método positivista: análises quantitativas;

⁶ A inserção do Ensino de História positivista de modelo francês nos currículos das escolas brasileiras tem sua origem em meados do século XIX: “A influência francesa fora assumida pelos idealizadores do Colégio Pedro II. Bernardo Pereira Vasconcelos, ministro e secretário da Justiça do Império, discursando na inauguração do Primeiro regulamento oficial de Ensino que incorporava o Ensino de História no currículo em 1838, afirmou: ‘Foi preciso buscar no estrangeiro a experiência que nos faltava, a atuação irresistível que então exerciam sobre nós as idéias, as instituições e os costumes, impôs-se o modelo francês’”. Vide estudos da historiadora Elza Nadai em texto para a revista brasileira de História da Anpuh – (biênio 1991-1993), intitulado: “O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva (p. 143- 161)”

⁷ Para a educadora e historiadora Circe Bittencourt: “(...) desde o início da organização do sistema escolar, a proposta do Ensino de História voltava-se para uma formação moral e cívica, condição que se acentuou no decorrer dos séculos XIX e XX. (Vide estudos na obra: “Ensino de História: fundamentos e métodos” p. 61)

⁸ De fato, Seignobos fora aluno de Ernest Lavissee na Escola Normal Superior (1874-1877), sendo grande colaborador de seu mestre. Consagrou-se com a obra “*L’Histoire politique de l’Europe contemporaine* (1897), sendo conhecido do grande público culto. Em 1883, foi encarregado de um curso livre na Sorbonne, onde viveu o auge de sua carreira. Vide em (BURGUIÈRE, 1993, p.711-712)

chamada de atenção para os grandes feitos políticos; exaltação dos heróis nacionais; compilação de fatos em ordem cronológica; utilização do documento oficial escrito como fundamental à verdade dos fatos, etc. Na interpretação do historiador Philippe Tétart, a obra de Langlois e Seignobos:

“[...] imprime duas evoluções paradoxais: por um lado, um inegável progresso científico em termos de rigor; por outro lado, uma limitação do campo de ação do historiador que, por falta de curiosidade, não sonda senão a superfície do passado”. (TÉTART, 2000, p. 100)

O rigor metodológico advinha da descrição pormenorizada dos fatos contidos nos documentos oficiais escritos, obedecendo à linearidade cronológica dos acontecimentos, tendo em vista, principalmente os eventos de ordem política. A obra: “*L´ introduction aux études historiques*” foi descrita por Lucien Febvre (um dos fundadores da *École des Annales*) como “a bíblia do método positivista” (FEBVRE apud BURGUIÉRE, 1993, p. 712), pois, ao mesmo tempo, descritiva em relação à História política da França e obediente quanto ao método de apreensão do passado.

Essa corrente do pensamento historiográfico instituiu um modelo específico de fazer História, oficializando as técnicas e o trabalho de gerações de historiadores. A pequena preocupação com as estruturas sociais e econômicas viabilizaram severas críticas dos historiadores do século XX⁹. É o caso de Lucien Febvre a respeito da grande obra de Langlois e Seignobos:

[...] na “*L´ introduction aux études historiques*”, [...] o catecismo da história factual, contribui com seu talento polêmico para credenciar, entre as jovens gerações, a idéia de uma ‘história a moda de Langlois e Seignobos’, cega e estéril sob o rigor da máscara ‘científica’, reduzida aos fatos políticos, inconsciente do papel da economia e do peso do social. (BURGUIÉRE, 1993, p. 712).

É consenso entre os historiadores que a maior “armadilha” da história positivista, tenha sido o pequeno enfoque dado às estruturas sociais,

⁹ Para os *Annales*, a narrativa tradicional organizava os eventos em uma trama cujo fim já se conhecia antecipadamente. O seu modelo era a biografia. Os eventos únicos e incomparáveis eram incluídos em uma continuidade, organizados por uma teleologia, uma hipótese especulativa, que era vista como constituidora da própria realidade histórica. [...] Ela tinha um sentido político claro: endurecer e legitimar a ordem atual oferecendo-lhes a continuidade e a respeitabilidade de uma origem. (Ver estudos do historiador José Carlos Reis no texto: “Teoria e história da ‘ciência histórica’: tempo e narrativa em Paul Ricoeur”, p. 93-123)

econômicas e principalmente mentais que colaboram com uma visão mais abrangente da ciência histórica. Essas análises, sínteses, interpretações do desenrolar histórico irão configurar novos métodos de produção de conhecimento no século XX. É o que estudaremos a seguir...

1.2- A luta de classes como motor de uma história marxizante¹⁰

A Filosofia marxista configurou, de fato, um novo enfoque teórico de análise da História. Enquanto os historiadores positivistas baseavam seus estudos na “genealogia da Nação Moderna”, por intermédio dos documentos oficiais escritos, compondo uma história das elites políticas, “reacionária” do ponto de vista teórico, Marx afirmava ser a *Luta de classes*¹¹ o verdadeiro fundamento de uma História em movimento. Sua teoria privilegiou a dinâmica econômica e social como princípios fundantes do desenrolar histórico. Sem dúvida, o *Materialismo Dialético* promoveu um amadurecimento teórico e metodológico à ciência histórica. Apesar de ter escrito poucas obras especificamente de História¹², Karl Marx (1818-1883) foi o criador do *Materialismo Histórico Dialético*. Suas principais influências caminhavam em duas direções: da filosofia de Friedrich Hegel (1770-1831) herdou o método dialético, a dinâmica entre tese-antítese e síntese que simbolizam o movimento das idéias, assim como, uma interpretação racional da História:

Para Hegel, a racionalidade da História evidencia-se também através da maneira como aquele objetivo tem sido alcançado: sob a

¹⁰ A expressão “História marxizante” foi utilizada pelo historiador francês Philippe Tétart em seu livro: “Pequena história dos historiadores”, e refere-se, na visão desse autor, a algumas interpretações da concepção marxista de História, sobretudo à concepção estruturalista ou da chamada primeira fase do pensamento marxista que direciona o pensamento de Marx à uma leitura determinista do passado. Esta, tende a reduzir a História aos estudos macro-econômicos e sociais, e, portanto, um conhecimento “fechado em si mesmo”. (p. 115)

¹¹ O conceito de lutas de classes é, sem dúvida o coração da doutrina de Marx, seus pressupostos são: “(1) de que a existência das classes está ligada somente a fases determinadas do desenvolvimento da produção; (2) de que a luta de classes resulta necessariamente na ditadura do proletariado; (3) de que essa ditadura, ela própria, constitui apenas a transição para a abolição de todas as classes e para uma sociedade sem classes”. (MARX apud BURGUIÈRE, 1993, p. 503)

¹² A história propriamente dita ocupa pouco espaço no conjunto da obra de Marx: *As lutas de classes na França, O dezoito Brumário, Sobre a questão judaica, A guerra civil*, os artigos sobre “A Revolução espanhola” e sobre “Bolívar”, os capítulos do *Capital* sobre a “acumulação primitiva”, talvez alguns resumos do *Manifesto Comunista*. Embora ele a queira ciência principal, a história não é o seu objeto. (Ver estudos de BURGUIÈRE, 1993, p. 520-525)

forma de uma ordem que é exibida pelos sucessivos estágios do processo [...] exposta em sua obra: “A Ciência da Lógica”, Hegel afirma: “As insuficiências de um primeiro conceito, ou “tese”, levam-nos a afirmar sua “antítese”, e a tensão entre elas vem, afinal, a resolver-se por meio de um terceiro conceito que efetua uma “síntese” dos elementos precedentes – repetindo-se o processo na medida em que cada qual das sínteses, submetida a mais acurada reflexão, venha a tornar-se a tese de uma nova e “mais elevada” tríade. (DRAY, 1977, p 106-107)

O método dialético proposto por Hegel nos escritos de sua Filosofia da História permite uma visão determinista do indivíduo e de suas ações no passado e também no seu devir. Marx analisa o movimento dialético de Hegel e o utiliza no campo das análises materiais e concretas das ciências históricas:

Mas uma vez que conseguiu se afirmar como tese, essa tese, esse pensamento, oposto a si mesmo, se desdobra em dois pensamentos contraditórios, o positivo e o negativo, o sim e o não. A luta desses dois elementos antagônicos, encerrados na antítese, constitui o movimento dialético. Tornando-se sim e não, o não tornando-se sim, o sim tornando-se simultaneamente sim e não, o não tornando-se simultaneamente não e sim, os contrários se equilibram, se neutralizam, se paralisam. A fusão desses dois pensamentos contraditórios constitui um pensamento novo, que é sua síntese. (MARX, 2007, p. 99)

Outra influência importante para Marx, são as obras dos historiadores franceses, sobretudo François Guizot (1787-1874) e Augustin Thierry (1795-1856), assim como dos economistas e sociólogos do período, destacadamente David Ricardo (1772-1823)¹³. Dele Marx herdou algumas categorias importantes que se tornaram parâmetros teóricos e metodológicos para análises macro-econômicas e sociais. Entretanto, “Ricardo, enfatiza Marx, apesar da profundidade científica de suas análises, continua prisioneiro do horizonte burguês” (MARX *apud* LÖWY, 2007, p.108).

As abordagens relativas às leis da História seguiam um rumo mais concreto direcionando os olhares dos discípulos ligados a ela (Eric Hobsbawm, Perry Anderson, Christopher Hill e Edward Thompson, no campo da História

¹³ Foi [...] de Ricardo sobretudo, que foi tomada de empréstimo a idéia – “É na economia política que convém procurar a anatomia da sociedade civil” – que serve de mediação à “formação social” e ao modo de produção, “**história**” e “**economia**”, “**evento**” e “**estrutura**”, e que articula a “**ideologia**” com a “**sociedade civil**”, ela própria arraigada no “**modo-de-produção**”. Todas essas palavras e expressões em negrito são categorias do pensamento marxista, sendo herdadas dos estudos dos economistas franceses e ingleses. (Ver estudos do Historiador André Burguière, 1993, p. 520-521)

atual)¹⁴ para aqueles que até então eram “esquecidos” ou “marginalizados” do processo histórico, os “vencidos” das elites políticas, chefes de Estado, Reis, príncipes, etc., destacadamente: escravos, servos, mulheres e o proletariado. Sem dúvida, a escola marxista da História, trouxe para o cenário acadêmico e também para o escolar¹⁵, debates que suscitaram novas preocupações e enfoques:

Os movimentos sociais, tais como os feministas, os ambientalistas, os étnicos e os religiosos, seus confrontos e lutas com as discriminações e preconceitos, além da continuidade das lutas por direitos trabalhistas, situaram a história social no centro das problemáticas das pesquisas históricas (BITTENCOURT, 2004, p. 148)

Para Marx, o “trabalho” (categoria fundante de sua filosofia), entendido como as múltiplas relações entre os homens e a natureza, relação esta que ocorre como condição material da vida em sociedade, representa o estágio ou modelo de produção de organização social e econômica de um determinado espaço e período histórico. Entende-se, que as relações entre homem e natureza é uma relação de transformação. Enquanto produz, o homem transforma a natureza em seu benefício, ou em benefício de outrem. Durante a Idade Média (século V-XV), por exemplo, o “feudalismo medieval europeu” (economia de base agrária, não-comercial, voltada à subsistência), é representado pela posse e exploração da “terra”. As relações de trabalho eram antagônicas, na medida em que o Senhor Feudal (dono da propriedade fundiária, dos instrumentos de produção: arado, moinho, forno, etc.) retirava dos servos (camponeses que vivem com parte de sua produção) o excedente do que produziam. Já na sociedade Capitalista, os meios e bens de produção,

¹⁴ É importante destacar que esses historiadores marxistas se enquadram dentro de uma perspectiva culturalista ou do que chamamos de autores do “revisionismo marxista”, ou seja, em suas análises é fácil observar uma concepção crítica, porém não abandonam o peso da Cultura em seus escritos. Desta forma, são destacadamente autores de uma fase mais madura do pensamento marxista.

¹⁵ Os estudos da professora do Instituto de Educação da Universidade de São Paulo, Circe Bittencourt, nos oferecem dados para entender o impacto da teoria marxista na educação. Para a historiadora: “No Ensino de História, a tendência marxista foi marcante a partir do fim da década de 1970 e ainda permanece como base de organização de conteúdos de várias propostas curriculares e obras didáticas. Os períodos históricos delimitados pelos modos de produção têm servido de referência, e, notadamente, estuda-se o tempo do capitalismo. O denominado “Materialismo Histórico” serviu de base para a elaboração de muitas obras didáticas, condição que consolidou a organização de conteúdos da história das sociedades do mundo ocidental pelos modos de produção e pela luta de classes. Os conteúdos escolares foram organizados pela formação econômica das sociedades, situando os indivíduos de acordo com o lugar ocupado por eles no processo produtivo. Burguesia, proletariado, aristocracia, são os sujeitos sociais que fornecem visibilidade às ações da sociedade, e os confrontos entre os diversos grupos sociais explicam as mudanças e permanências históricas”. (BITTENCOURT, 2004, p. 146-147)

isto é, a matéria-prima, as ferramentas, as máquinas, a Indústria e o produto final é propriedade da burguesia. Para gerar riquezas e lucro com sua produção, esta classe, explora a natureza e outros homens, geralmente àqueles que não são donos desses meios, na verdade, dispõe apenas de sua força de trabalho, são os proletários (operários que sustentam sua prole). Nessa relação antagônica, pois contraditória, de exploração de uma classe sobre outra, temos o “motor” do próprio sistema capitalista. Muitos exemplos dessa relação são citados em textos de Marx:

Nos primeiros tempos da História, por quase toda parte, encontramos uma disposição complexa da sociedade, em várias classes, uma variada gradação de níveis sociais. Na Roma antiga, temos patrícios, cavaleiros, plebeus, escravos. Na Idade Média, senhores feudais, vassallos, chefes de corporação, assalariados, aprendizes, servos. Em quase todas estas classes, mais uma vez, gradações secundárias. A Sociedade burguesa moderna, que brotou das ruínas da sociedade feudal, não aboliu os antagonismos das classes. Estabeleceu novas classes, novas condições de opressão, novas formas de luta no lugar das antigas. (MARX, 2000, p. 9)

As leis da História, para Marx, podem ser representadas, portanto, como uma sucessão de modelos de produção que condicionam as relações sociais. Por exemplo: O modo-de-produção comunista primitivo – das tribos ditas “pré-históricas” (do nomadismo, da propriedade coletiva, do trabalho voltado à subsistência) – foi superado e substituído historicamente pelo modo-de-produção asiático – das primeiras civilizações orientais – China, Índia, Pérsia, Oriente Médio (sustentada pela teocracia e trabalho escravo), assim como esses modelos foram sucedidos pelo: Escravista, Feudal, Capitalista, culminando no modelo de transição, o Socialista – “a redenção do proletariado” (representado pelo fim da propriedade privada e das classes sociais) e, por fim, o modo-de-produção Comunista. Para Marx, as ações humanas são determinadas pelo conflito entre as classes no seio do modo-de-produção que orientam as relações de trabalho. Esse movimento garante à História um princípio contínuo e evolutivo, por isso, ainda esperado pelos seguidores de Marx.

O “acontecimento” e “as ações individuais” (fundamentais para os historiadores positivistas) provocadores de transformações e mudanças, são

para os historiadores marxistas, conseqüências naturais do estágio do modo-de-produção em curso:

[...] o destino do homem está ligado à prioridade estrutural e dinâmica da classe social e do movimento econômico. Sem vínculo cultural, sem retorno ao indivíduo, a história quantitativa deixa pouca liberdade a seus atores [...] as histórias marxistas são freqüentemente fechadas numa visão de organização das sociedades atemporal, acultural, que recusa as transcendências da noção de classe [...] a maior parte da historiografia marxista enclausura-se portanto no reducionismo. (TÉTART, 2000, p. 116-117)

É consenso entre os historiadores da *École des Annales* (que será nosso objeto de estudo no próximo item) que o pequeno enfoque dado pela corrente marxista às análises culturais e mentais, acarretou uma visão parcial e determinista da História, assim como, a “descaracterização” das ações individuais e o descrédito ao “acontecimento”, que necessariamente provocam transformações, permanências, rupturas, etc., simbolizam, de fato uma visão reducionista do passado e do devir humano.

Entretanto, o *materialismo histórico dialético* representa um salto teórico e metodológico qualitativo para a ciência da História, na medida em que, direcionou o olhar dos historiadores às questões sociais e econômicas, promovendo os “marginalizados” ou “excluídos” do processo histórico à categoria de sujeitos. Essa corrente historiográfica foi responsável por tornar objeto de estudo, aqueles que não possuíam “voz” na academia, e por isso, contribuiu para o amadurecimento da História enquanto campo de conhecimento e disciplina escolar.

1.3 – Outros olhares, novos rumos: a ciência histórica à moda dos Annales

A herança metódica advinda da Escola Positivista e a dimensão socioeconômica do Materialismo Histórico dialético de Marx possibilitaram um amadurecimento teórico e metodológico aos estudos históricos. Os olhares para o passado ganhavam outra tonalidade. A Ciência histórica atingia a fase adulta com novos métodos, abordagens, fontes, problemas... Passou a ser analisada a partir do presente. Entra em cena à *École des Annales*.

Essa corrente do pensamento historiográfico surgiu com a inauguração da revista¹⁶: “*Annales de História Econômica e Social*”, fundada em 1929 pelos historiadores Marc Bloch (1886-1944) e Lucien Febvre (1878-1956) (ambos professores da Universidade de Estrasburgo). A intenção era promover estudos relativos às estruturas econômicas e sociais, favorecendo possíveis contatos interdisciplinares¹⁷ no seio das Ciências Sociais. A importância maior da revista, sem dúvida, foi a ampliação do ofício do historiador em direção a um novo paradigma¹⁸, notadamente:

[...] Uma renovação dos métodos e do próprio objeto da ciência histórica, mediante a atenção dada às estruturas e aos fenômenos coletivos, assim como a abertura para outras ciências sociais, eram desejadas e esperadas nos anos 30 e deviam necessariamente impor-se à comunidade científica [...] a atenção prioritária concedida aos grupos – e não mais aos indivíduos (herança do positivismo) –, às estruturas socioeconômicas e, de modo geral, aos fenômenos de evolução lenta – e não mais aos acontecimentos [...] (BURGUIÈRE, 1993, p. 50-52)

Os fundadores da *Revista dos Annales* não poupavam críticas à Escola positivista da História, pois estes: exaltavam a ação “vazia” dos líderes políticos; valorizavam os estudos biográficos de reis, príncipes, chefes de Estado; apoiavam suas análises no “acontecimento” ou fato político, descartando as ações dos grupos sociais e as transformações de caráter econômico; tinham a intenção “oca” de recuperar dados referentes à genealogia das Nações, etc. Para os historiadores dos *Annales*, a Escola Positivista visitara somente a superfície factual do passado histórico: “O

¹⁶ O título original da revista mudou em algumas ocasiões, transformando também suas características, primeiramente: “*Annales d’histoire économique et sociale*”, depois *Annales: économie-société-civilisation*, em 1946, e, desde 1993, *Annales: Histoire et sciences sociales*. (Ver estudos de TÉTART, 2000, p. 108). A rede de colaboradores e simpatizantes que se formou em torno da revista, a transformou, depois da guerra, em Instituição Universitária, quando Febvre criou com Ernest Labrousse e Charles Mozaré a VI Seção da EPHE (Escola Prática de Altos Estudos) (Citado em BURGUIÈRE, 1993, p. 49) Vamos, nesse texto, enfatizar as propostas teóricas e metodológicas em torno da primeira fase da revista (1929-1946).

¹⁷ A abertura “interdisciplinar” promovida por Bloch e Febvre aos estudos históricos, nos primeiros anos da revista, seriam ainda modestos para uma dimensão “Complexa” da História (como Morin emprega esse termo). Como afirma o historiador francês André Burguière: “[...] A herança do momento em que criaram sua revista: a escola geográfica de Vidal La Blache, a economia estatística de Simiand, a Sociologia de Durkheim e a psicologia histórica preconizada por Henri Berr. (Ver estudos de: BURGUIÈRE, 1993, p. 52)

¹⁸ Chamamos de “novo paradigma”, pois essa escola também apresenta limites teóricos de abordagem e visões paradigmáticas, tais como: o peso dado às análises sócio-econômicas e às mentalidades coletivas. Em suas críticas veementes à Escola Positivista, sobretudo à ênfase aos estudos sobre a política, Bloch e Febvre abandonaram, por assim dizer, o papel dos dirigentes; das ações individuais e das instituições políticas nos trabalhos dos Anais.

nascimento dos Annales é portanto um assunto de geração intelectual e científica tanto quanto de poder. Trata-se de defender uma liberdade nova e de dar fim ao “velho ídolo da história política factual”. (BLOCH *apud* TÉTART, 2000, p. 109)

O olhar dado ao passado, na perspectiva de Bloch (medievalista) e Febvre (Modernista) estabelecia novos objetos para a ciência histórica: análises demográficas sobre deslocamentos de povos, “destacando as formas de ocupação social em grandes espaços, em torno de mares e oceanos¹⁹” (BITTENCOURT, 2004, p. 145) com o auxílio da Geografia; estudos sobre as mentalidades coletivas juntamente com as novidades da Psicologia; comparações socioeconômicas de caráter regional, estadual e/ou nacional; Interpretações possíveis a respeito das tradições, costumes, vestuário, crenças de camponeses, escravos, indígenas, povos primitivos, situando-os dentro de uma perspectiva antropológica²⁰, etc. Os horizontes de ação do historiador ampliavam-se e possibilitavam recuperar o passado por intermédio de questões colocadas pelo tempo presente, assim como a ampliação da noção de fonte que é fundamental na Escola dos Annales:

A história faz-se com documentos escritos, sem dúvida. [...] Mas pode fazer-se, deve fazer-se sem documentos escritos se estes não existirem. Com tudo o que a engenhosidade do historiador pode lhe permitir usar para fabricar seu mel. [...] Paisagens, telhas. Formas de campos e ervas daninhas. Eclipses lunares e cabrestos [...] (FEBVRE *apud* TÉTART, 2000, p. 112)

As décadas de 1920 e 1930 representavam realmente um cenário conjuntural de profundas transformações. Nas relações políticas: um mundo destruído e abalado pela guerra entre as Nações (1914-1918); Na economia: o colapso do Capitalismo após o *Crash* da bolsa de valores de Nova York e o “fantasma” do Socialismo, como alternativa possível à crise, simbolizado pelos *planos quinquenais* de Stálin; Nas relações sociais a predominância do “medo, insegurança, descrença no futuro”, destacadamente a partir da ascensão dos

¹⁹ Fernand Braudel ocupou-se de análises demográficas em torno do Mediterrâneo, Pierre Chaunu e Frédéric Mauro do Oceano Atlântico. Historiadores franceses, na trilha de uma macro-história, passaram a trabalhar com grandes estatísticas, registrando a produção em cifras e tabelas, comparando e destacando as diferenças e semelhanças tanto das condições de infra-estrutura quanto da própria população. (Ver estudos da Historiadora e Educadora Circe Bittencourt, 2004, p. 145)

²⁰ Em relação às propostas de interligação entre História e Antropologia, destacam-se os trabalhos dos historiadores: Jean Pierre Vernant, Pierre Vidal-Naquet e Pierre Levêque.

partidos totalitários (fascismo, franquismo e nazismo) com a proposta de “reconstruir” o que fora perdido. Notoriamente, um período rico relativo aos caminhos teóricos atribuído às ciências sociais. As questões que incomodavam o presente foram incorporadas como objetos de análises históricas:

No início dos anos 1930, Bloch escreve: “A história na vida contemporânea, a análise do presente, fornecem o mapa e o compasso da pesquisa histórica. Entre o passado e o presente não há separação estanque” (BLOCH *apud* TÉTART, 2000, p. 113)

Categoricamente, uma História de combate à tradição narrativa dos eventos, instituindo como fundamento de análise os problemas do tempo presente. Nessa perspectiva, não há fronteiras que limitam o trabalho do historiador. Os objetos; As fontes; Os recortes temáticos; As metodologias de análise ganham uma dimensão que depende dos problemas enfrentados no presente. A História deixa de ser “narrativa” para ser “problema”:

Na história-problema, o historiador escolhe seus objetos no passado e os interroga a partir do presente. Ele explicita a sua elaboração conceitual, pois reconhece a sua presença na pesquisa: escolhe, seleciona, interroga, conceitua. O historiador procura demonstrar um problema, que ele próprio formulou, delimita seus objetos, compara-os, interrogando-os em uma longa série homogênea, inventa as suas fontes, ressignificando-as, utiliza técnicas quantitativas, estatísticas e o computador. (REIS *apud* CONDÉ, 2005, p. 93)

Se o presente traz para a academia os questionamentos que viabilizam o estudo sobre o passado, sem dúvida, a noção de tempo também se transforma. Para as correntes anteriores, notamos que o recorte temporal é enquadrado dentro de categorias específicas de análise. Para os Positivistas, por exemplo, o “acontecimento”, o fato político, representa o “motor” das transformações históricas, portanto, a noção temporal é linear e cronológica. Para os historiadores adeptos do Materialismo dialético, a noção de tempo é ampliada. O “acontecimento” ou o “fato” (objeto dos historiadores positivistas) é analisado no cerne da macro-estrutura social e econômica. Ou seja, é estudado as mudanças, rupturas, permanências e contradições inscritas no tempo do Capitalismo. A noção de acontecimento é interpretada pela própria

dinâmica do modo-de-produção. Para os Annales, temos uma nova dimensão temporal de análise. O tempo é dividido em três durações²¹:

[...] a da história lenta, com períodos muito longos, uma história estrutural, como a história das mentalidades; a de média duração, uma história conjuntural, com ondas relativamente curtas, como a história da vida social; e uma história do tempo breve, episódica, a história das biografias e dos acontecimentos. [...] trata-se de um pressuposto metodológico essencial para a compreensão e o raciocínio históricos. (SCHMIDT, 2006, p. 78)

A divisão entre “tempo do acontecimento, da conjuntura e da longa duração ou estrutura” (BITTENCOURT, 2004, p. 146) possibilitou uma ampliação da noção de tempo à História e definiu novos aportes metodológicos para apreensão da memória histórica. Porém, os historiadores da geração dos Annales, seguiram, sobretudo, a “longa duração”, também conhecido como o “tempo das mentalidades coletivas”, pois permite uma visão panorâmica e abrangente das transformações sociais e econômicas. Estuda-se, por exemplo, “o pensamento da burguesia em torno da Reforma Protestante” (BITTENCOURT, 2004, p. 145)

Se as transformações na sociedade e na economia ditavam os novos objetos de análises, há, sem dúvida, uma clara aproximação teórica e metodológica entre os Annales e o Marxismo²², segundo o historiador Ciro Flamarion Cardoso:

[...] dentre os pontos básicos apontados destacam-se o abandono da história centrada em fatos isolados e a tendência para a análise de fatos coletivos e sociais, a ambição em formular uma síntese

²¹ Essa classificação temporal é de autoria do historiador Fernand Braudel (1902-1985) um dos principais representantes dessa corrente historiográfica. Para ele, as análises temporais, são divididas em três períodos [...] o primeiro, o tempo mais lento, quase imóvel, pratica retornos insistentes, ciclos que recomeçam sem parar, que definem os equilíbrios frágeis mais duradouros entre o homem e seu meio, os animais e as plantas, a terra e o mar, o solo e o clima, e as soluções firmadas no interior da moldura das civilizações: é o tempo geográfico. Depois, mais próximo e mais móvel, o tempo social do longo prazo: o das economias, dos estados, das sociedades, das civilizações em sua dinâmica e sua relação conflitante. Por fim o tempo individual, o tempo curto dos acontecimentos e dos homens: aquele ao qual os historiadores se encontram, desde então, impedidos de limitar suas ambições. Ver estudos de BURGUIÈRE, 1993, p. 110.

²² March Bloch conhece a obra de Marx; Lucien Febvre a conhece mal, como a maior parte dos historiadores do seu tempo. Ambos o admiram, mas denunciavam, às vezes impiedosamente em suas análises, os historiadores que usam o marxismo de maneira simplista ou dogmática: a idéia de uma divisão preestabelecida e uniforme da realidade em três níveis, infra-estrutura econômica, contradições sociais, estruturas mentais, prece-lhes incompatíveis com o espírito histórico de seu tempo. (citado em BURGUIÈRE, 1993, p. 50-51).

histórica global do social, a história entendida como “ciência do passado” e “ciência do presente” simultaneamente. (CARDOSO *apud* BITTENCOURT, 2004, p. 146)

As aproximações entre a *École des Annales* e o marxismo, são características do próprio momento histórico em curso. As transformações nas relações sociais e econômicas após a Primeira Grande Guerra (1914-1918) ditavam os objetos de análises para os historiadores. Estes, sem dúvida, incorporaram o espírito investigativo de seu tempo, transformando o enfoque teórico e metodológico herdado pela Escola Positivista:

A extensão da curiosidade historiadora não tem mais limiar. A ambição dos *Annales* é procurar um eixo unificador que permita integrar toda a riqueza das ciências sociais e da história na arte de “fazer história [...]” (TÉTART, 2000, p. 110)

No campo educacional, o impacto das descobertas científicas introduzidas pela corrente historiográfica dos *Annales* transformou o Ensino de História, notadamente a partir da década de 1960, inclusive no Brasil. Novos objetos foram inseridos e proporcionaram à História escolar um salto qualitativo considerável. Nos estudos da historiadora Elza Nadai, podemos observar as novas perspectivas para o Ensino de História, a partir das contribuições dos *Annales*:

[...] reconhecimento de que ensinar História é também ensinar seu método e, portanto, aceitar a idéia de que o conteúdo não pode ser tratado de forma isolada. Deve-se menos ensinar quantidades e mais ensinar a pensar historicamente. [...] Compreensão de que alunos e professores são sujeitos da história [...] assim, as propostas tem procurado viabilizar a compreensão da História, enquanto movimento social e enquanto memória, enquanto discurso construído sobre o passado e o presente. [...] assim como, viabilizar o uso de fontes variadas e múltiplas [...] incorporando também outros documentos, não na condição de recursos, mas na dupla condição de sujeito e de objeto do conhecimento histórico. (NADAI, 1993, p. 160)

Os grandes feitos políticos do passado, a preocupação com a memorização mecânica de datas, de grandes personagens, há muito deixaram de ser temas privilegiados pela História escolar. As fontes e procedimentos para elaboração de livros didáticos e formação dos currículos receberam a herança dos *Annales*. Notadamente, a partir da década de 1980 no Brasil, a

ANPUH (Associação Nacional de professores e universitários em História, ou simplesmente Associação Nacional de História), por intermédio da realização de encontros, seminários, simpósios, congressos (de caráter regional, estadual e até Nacional), viabilizaram profundas mudanças no Ensino de História, destacadamente, os ensinamentos da escola historiográfica dos Annales, mostraram os futuros rumos e perspectivas científicas, responsáveis pela inserção de novos referenciais teórico-metodológicos à disciplina História.

A partir do estudo sobre as correntes clássicas da historiografia, até o presente momento, pode-se tentar visualizá-las de uma forma panorâmica, e assim, poder apontar algumas considerações que serão discutidas nos próximos capítulos. A idéia não é sintetizar e nem resumir as escolas historiográficas em esquemas “fechados” de interpretação e análise, e sim, poder oferecer uma leitura diagnóstica sobre alguns postulados importantes e, possivelmente evidenciarmos alguns certos “limites” metodológicos e teóricos que são incompatíveis com as transformações do mundo contemporâneo. Para isso, organizamos algumas idéias centrais dessas correntes, como mostrado a seguir:

HISTÓRIA POSITIVISTA

FUNDADORES - Os franceses: Gabriel Monod, Ernest Lavisse, Charles Victor Langlois, Charles Seignobos e o prussiano Leopold Von Ranke
“MOTOR” DA HISTÓRIA: Os acontecimentos e transformações de ordem política
NOÇÃO DE TEMPORALIDADE: linear e cronológica (de caráter evolutivo rumo ao progresso)

<p>FONTES E SEU TRATAMENTO: documento oficial escrito (análise interna – heurística e análise externa – hermenêutica)</p>
<p>NOÇÃO DE SUJEITO: reconhecido quando participa diretamente das transformações políticas (reis, príncipes, governantes, estadistas, etc.)</p>
<p>POSTURA DO HISTORIADOR: tende à imparcialidade e à objetividade, obediente à narração do documento sem juízo de valor.</p>

MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO

<p>FUNDADOR – KARL MARX (1818-1883)</p>
<p>“MOTOR” DA HISTÓRIA: A luta de classes.</p>
<p>NOÇÃO DE TEMPORALIDADE: Pensada de acordo com as estruturas macroeconômicas e sociais, situando mudanças e rupturas (ex. estuda-se o “tempo” do capitalismo)</p>
<p>FONTES E SEU TRATAMENTO: documentos oficiais e não-oficiais, depoimentos orais, jornais, revistas, etc. Trata criticamente as fontes, buscando inclusive aspectos ideológicos presentes nelas.</p>
<p>NOÇÃO DE SUJEITO: ligado à noção de classe – individualmente não participa das transformações históricas diretamente.</p>
<p>POSTURA DO HISTORIADOR: crítico, procura estabelecer critérios para entender a exploração de uma classe sobre outra (tende a revelar a “voz” dos vencidos)</p>

ÉCOLE DES ANNALES

FUNDADORES – MARC BLOCH, LUCIÉN FEBVRE E FERNAND BRAUDEL
“MOTOR” DA HISTÓRIA: mentalidades coletivas (seu imaginário, seus ritos mitos, etc.) Ligação com a Antropologia
NOÇÃO DE TEMPORALIDADE: pequena, média e longa duração (o tempo biológico; o tempo dos partidos políticos, o tempo das estruturas)
FONTES E SEU TRATAMENTO: a noção de fontes se amplia consideravelmente (arqueologia, imprensa, “tudo aquilo que a criatividade do historiador permitir”)
NOÇÃO DE SUJEITO: reconhecido em sua individualidade, como agente das transformações históricas.
POSTURA DO HISTORIADOR: crítico, analítico e criativo (busca recuperar informações sobre o imaginário coletivo)

A análise e a avaliação dos principais postulados teóricos e metodológicos das correntes clássicas do pensamento historiográfico, de uma forma mais panorâmica, nos auxilia a pensar na possibilidade de uma nova Teoria que aponte para interpretações e olhares que buscam renovar as ciências históricas no decurso do século XXI. Talvez a Teoria da Complexidade possa ser um caminho possível para a superação das visões ditas fragmentadas e deterministas de análise do passado. E, por isso, é importante se perguntar: Estamos diante de uma nova corrente do pensamento histórico e historiográfico²³? É possível renovar as categorias de análise e os aportes

²³ Não faz parte do nosso objeto de análise responder se Morin inaugura uma nova corrente historiográfica. Seria muita pretensão acreditarmos em uma revolução científica a partir de sua teoria em relação às ciências históricas. Mas como afirma o historiador André Burguiere em seu “Dicionário das

metodológicos do historiador do novo milênio? Estamos diante da criação de uma “Escola Complexa da História” a partir do pensamento de Edgar Morin?

Além dessas questões, temos que analisar ainda se esse novo universo de análise do passado e do presente dará conta de responder às espinhosas questões envoltas nos acontecimentos do nosso século... É o que iremos analisar no capítulo seguinte...

ciências históricas”, “(...) a ambição científica é o primeiro traço distintivo de uma escola histórica (...)” (p. 614). Podemos concluir a partir dessa consideração, que a “Teoria da Complexidade” de Edgar Morin inaugura novos métodos e categorias científicas e sua ambição pode oferecer subsídios para uma análise multidisciplinar do passado histórico.

CAP. 2 – OUTROS OLHARES, NOVOS DIRECIONAMENTOS: A escrita da História na perspectiva moriniana.

As histórias tradicionais reconhecem o papel dos “grandes homens”, ou seja, do indivíduo na história. A antiga nova história os varreu por só ver forças anônimas em ação nos processos deterministas. O marxismo fez deles marionetes manobrados pelas classes sociais; Hitler foi reduzido a um fantoche do grande capital; o trotskismo simplificou Stálin a executor da burocracia.

Edgar Morin

A História e a produção historiográfica ocupam espaço privilegiado nas obras de Morin. A preocupação em apontar as limitações teóricas e metodológicas da historiografia clássica e em afirmar as possibilidades de análise a partir do enfoque complexo é notória em muitos de seus escritos.

A crítica à neutralidade científica; ao mito do progresso como devir inevitável ou certo e ao papel atribuído ao indivíduo nas ciências históricas clássicas fazem-se presentes em seus escritos. Por outro lado, chama a atenção para algumas idéias que devem ser levadas em conta nas análises históricas como: a idéia de acaso e a de incerteza; a idéia de dialogia e a idéia de recursividade, dentre outras.

Morin não gosta de “rótulos” e, por isso, não pretende evidenciar em suas análises a superação das escolas de pensamento da História. Entretanto, podemos situar o “lugar” da História em sua teoria e apontar algumas categorias de análise que podem orientar e suscitar novos direcionamentos para a escrita da história e para a postura do historiador na perspectiva da teoria da Complexidade.

Esse capítulo está dividido em seis sub-temas. No primeiro, apresentaremos um breve estudo biográfico desse pensador tentando evidenciar seu diálogo com a História de seu tempo. No segundo, pretende-se entender o reduzido “papel” atribuído ao sujeito na produção clássica da historiografia e indicar a importância dada ao sujeito e à subjetividade na perspectiva moriniana. No terceiro, analisar-se-á a relação dialógica entre cultura e barbárie que parecem ser antagônicas, mas que se complementam e ligam-se num tecido interdependente e dinâmico. No quarto sub-tema, analisar-

se-ão categorias da Teoria da Complexidade como recursividade, dialogia e holograma que podem ser utilizadas na perspectiva de apresentar um olhar alternativo para a compreensão das ciências históricas. No quinto, será abordado o método “in vivo”, procedimento de pesquisa desenvolvido por Morin que tem por finalidade “enxergar” o presente em sua dimensão complexa e, dessa maneira, estabelecer vínculos com o passado histórico. E, por fim, serão analisados o papel do acaso e da incerteza nas ciências históricas na perspectiva de Morin. Dessa forma, pretende-se discutir as categorias e temáticas relativas às ciências históricas de maior destaque na obra de Edgar Morin com a perspectiva de lançar novas luzes aos desígnios da História enquanto campo de conhecimento e disciplina escolar em constante mudança.

2.1 – Edgar Morin: vida, produção bibliográfica e diálogo com a História

Edgar Nahoun nasceu em Paris (França) no dia 8 de julho de 1921. Filho único de Vidal Nahoun e Luna Bressi. O sobrenome Nahoun descende de famílias de judeus sefarditas, expulsos da Espanha no processo de sua unificação política no séc. XV. Adotou o sobrenome Morin posteriormente. Sua formação teórica e acadêmica dialoga com diversas áreas do conhecimento humano. Graduou-se em História, Geografia, Direito. Desenvolveu também estudos nas áreas de Ciência Política, Sociologia, Filosofia e Economia. Todos esses estudos e o conhecimento profundo das ciências humanas e naturais serão sustentáculos para a criação da Teoria da Complexidade.

Suas obras estão intimamente ligadas com sua experiência de vida, por esse motivo, é importante destacarmos alguns episódios históricos de seu tempo que colaboraram para a sua formação teórica e de vida. Como era de família judia, sofreu na sua infância com o preconceito, sendo hostilizado em muitos momentos por seus colegas de classe. Viveu sua infância e adolescência encarando as contradições de um mundo marcado pela barbárie: Nazismo, Fascismo, Franquismo e o Comunismo eram ideologias e sistemas políticos que dividiam o mundo europeu. Além disso, com os reflexos da crise econômica mundial em solo francês, passou por situação de desemprego e

pobreza, sentindo na pele os efeitos drásticos de um Mundo que se preparava para a 2ª Guerra Mundial (1939-1945). Nesse período, se alista nas forças de resistência da França e, ao mesmo tempo filiou-se ao Partido Comunista (trabalhando inclusive como redator de periódicos do Partido em alguns momentos de sua vida), sendo um defensor dos ideais socialistas de liberdade e igualdade. As ideias de Marx o influenciaram e fundamentaram as bases de seu pensamento. Mas por ser um crítico do regime Stalinista e também da ideologia do partido Comunista, que na sua visão, tinha uma proposta que seguia na “contra-mão” daquilo em que acreditava, principalmente em relação ao dogmatismo e qualquer forma de ditadura, acabou sendo expulso do Partido em 1951. Nesse mesmo ano, é convidado a ingressar como pesquisador no *Centre National de Recherche Scientifique* (CNRS), dedicando-se à investigação científica. Nessa Instituição permanecerá até 1989.

A experiência da guerra, da pobreza, das novidades tecnológicas e audiovisuais do período (especialmente o Cinema), do “endurecimento” do regime Comunista e da sua relação com a morte (perdeu sua mãe na infância por uma lesão no coração, vítima da gripe espanhola e muitos amigos na guerra), foram ingredientes para a publicação de seus primeiros livros: “L’an zero de l’Allemagne” (O ano zero da Alemanha) em 1946, no mesmo ano em que se torna “chefe da Assessoria de Comunicação e Imprensa do governo militar francês na Alemanha” (PETRAGLIA, 2010, p. 21). Nesse trabalho ele desenvolve um estudo sociológico e antropológico sobre suas observações e vivências no tempo da guerra, além de esboçar algumas bases importantes do seu pensamento complexo, principalmente a dialógica vida-morte, esperança-desesperança, felicidade-tristeza, etc., incorporando em sua formação o princípio da incerteza.

Dando continuidade à sua investigação sociológica, antropológica e filosófica sobre o que chama de “realidade imaginária do homem”, escreve alguns outros livros: “*L’Homme et la Mort*” (O homem e a morte) entre 1948-1950; “*Le cinema ou l’homme imaginaire*” (O Cinema ou o Homem Imaginário) entre 1951 e 1956; “*Les Stars*” (As Estrelas: Mito e Sedução no Cinema) publicado em 1957. Nesse ano funda com alguns amigos pesquisadores a revista *Arguments*. Nesse periódico, irá publicar as contribuições antropológicas, sociológicas, filosóficas, culturais e históricas dos principais

pensadores do período. Esse contato com o pensamento multi-disciplinar adquirido pelos estudos dos colaboradores da revista será fundamental para alicerçar as bases do pensamento complexo, sobretudo a perspectiva de superação da fragmentação dos saberes. Será diretor dessa revista até 1962 e colaborador por muitas décadas. Ainda nesse clima de estudos sobre a cultura de seu tempo, passa a estudar com grande profundidade o cinema, e publica em 1959 o livro “*Autocritique*” (Autocritica), no qual faz um primeiro balanço de sua vida e participação no meio cultural e político de sua época, e em 1962 com seu amigo Jean Rouch, escreve a obra *Chronique d’um été* (Crônica de um verão).

No ano de 1961, faz uma longa viagem pela América Latina com o propósito de conhecer as culturas dos povos andinos e indígenas. Após uma temporada no Brasil visita a Bolívia, Peru e México. De volta à França publica em 1962, “*L’Ésprit du temps*” (O Espírito do Tempo: volume 1 - Neurose). Nesse livro Morin “discorre sobre a arte e a estética apontando aspectos para a reflexão do fenômeno social da cultura de massas” (PETRAGLIA, 2010, p. 25), e alguns anos mais tarde, em 1975 a publicação do volume 2 – Necrose, neste o autor “aborda a problematização da cultura de massa, que culmina na revolução cultural, intrínseca à crise da sociedade” (PETRAGLIA, 2010, p. 25).

Na década de 1960 (período de vasta produção), retomando seus estudos sobre política, publica em 1965 “*Introduction à une politique de l’homme*” (Introdução a uma política do homem). Durante o período de 1963 a 1964 juntamente com Claude Lefort e Cornélius Castoriadis no CRESP (Centro de Pesquisas e de Estudos Sociais e Políticas) busca um pensamento que pudesse dar conta da inversão e da criação do sujeito, que irá culminar na dialógica *sapiens-demens* e na definição de *homo complexus* (que será melhor explicado no próximo sub-item). Segundo Petraglia: “O homem, em relação a outros seres, é reconhecido pelo utensílio (homo faber), pelo cérebro (homo sapiens) e pela linguagem (homo loquax)” (2010, p. 22).

Nos anos de 1965 a 1966, Morin é convidado a participar de um grande projeto de pesquisa multidisciplinar financiado pelo DGRST (Delegação Geral de Pesquisa Científica e Técnica). Como resultado dessa experiência de pesquisa, publica em 1967 “*Commune em France: La metamorphose de Plodemet*” (Comunidade na França: a metamorfose Plodemet). Nessa obra o

autor irá desenvolver um estudo conhecido como “Método in vivo” (que será nosso objeto de estudo ainda nesse capítulo). É convidado também em 1967 por Jacques Robin a se tornar membro do “*Grupo dos Dez*” onde se aprofunda na biologia e descobre o pensamento cibernético, por intermédio de Henre Laboret e Jacques Sauvan. Os estudos de biologia e cibernética irão enriquecer sua formação e estruturar as bases do pensamento complexo. Em 1968, publica o livro: *Mai 68: La brèche* (Maio de 68: a brecha), nessa obra o autor questiona os movimentos estudantis da década de 60, com um olhar voltado para a juventude que, no momento, está se manifestando por direitos políticos e de expressão livre de sua cultura. Dentro desse espírito vem novamente ao Brasil e sente os reflexos da revolução estudantil em São Paulo, Salvador e Fortaleza.

De 1969 a 1970 na Califórnia, Morin conhece a revolução biológica genética. Assim inicia-se nas “Três Teorias”: a cibernética (Wiener e Bateson), a teoria dos sistemas e a teoria da informação. Essas teorias tecidas em conjunto irão fundamentar a Teoria da Complexidade. De volta à França, com ajuda de John Hunt e apoio de Monod e Jacob, organiza um Centro internacional de estudos bio-antropológicos e de antropologia fundamental. Nesse centro é organizado o grande seminário internacional: “L’Unité de L’Homme” (A unidade do homem).

Além das influências das três teorias citadas anteriormente, no período de 1971 a 1976 Morin, por intermédio de Henri Atlan, é iniciado no pensamento de Heinz van Porstet e na teoria *automata* auto-reprodutores de Von Neumann. É desse processo de encontros e influências que Morin vai organizando os princípios do conhecimento que dará a idéia de uma obra que se chamará “*La Methode*” (O Método). Nesse mesmo período, publica “*Le Paradigme Perdu: la Nature de l’Homme*” (O Paradigma Perdido: a Natureza do Homem) e torna-se co-diretor do centro de Estudos Transdisciplinares (EHESS).

Também publica nos anos de 1977 a 1980 o primeiro volume de “*O Método: La Méthode: La Nature de la Nature*” (O Método: a natureza da natureza) onde procura apresentar um conhecimento integrado e propõe uma epistemologia da complexidade. Conclui também nesse mesmo período o segundo volume de “*La Méthode: La Vie de La Vie*” (O Método: A vida da vida) publicado em 1980.

O livro *“Science avec conscience”* (Ciência com Consciência) é publicado em 1982. Nesse livro ele destaca os limites, possibilidades e responsabilidades sociais da ciência além de apontar ideias básicas do Pensamento Complexo.

No ano de 1983 publica *“Da Natureza da URSS: Complexo Totalitário e Novo Império”*. O terceiro volume de “O Método” é publicado em 1986 com o título: *Conhecimento do Conhecimento*. Nessa obra Morin analisa questões importantes sobre o conhecimento. Começa perguntando o que é conhecimento? Como ele se constitui e quais suas possibilidades e limites. No ano seguinte, ele continua pesquisando e estudando sobre a diversidade cultural europeia e publica seu livro: *“Pensar a Europa”*.

Em 1989 lança o livro *“Vidal e os seus”*, dedicado a seu pai, onde discute sobre a herança judaica.

Foi convidado no ano de 1990 pelo Ministério de Educação da França para replanejar o ensino secundário francês. Recebeu outro convite agora pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO), para apresentar os principais temas que não poderiam faltar na formação do cidadão do século XXI. Esse estudo deu origem ao livro: *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Nesse mesmo ano publica *“Introdução ao pensamento complexo”* no qual discute ideias desenvolvidas nos três primeiros volumes do método e no “Colóquio de Ceresy”.

O quarto volume de “O Método” é publicado no ano de 1991, com o seguinte título: *“La Méthode: Lês idées: leur habitat, leur vie, leurs moeurs, leur organisation”* (O Método: As ideias, habitat, vida, costumes e organização), nessa obra Morin estuda as ideias a partir de três referenciais: a ecologia das ideias; a noosfera, que explica a relação de autonomia-dependência da vida no pensamento e a noologia, onde discute a formação das ideias em sua relação dialógica com a linguagem e a lógica. E durante o momento entre os anos de 1992 a 1993 escreveu o livro *“Terre Patrie”* (Terra Pátria). Em 2003 – *Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana*. Neste livro, que conta com a participação de Emilio Roger-Ciurana e Raúl Domingo Motta, Morin discute as implicações de um mundo voltado para a prevalência das técnicas e do mercado em oposição à condição ética dos sujeitos à margem. A proposição é educar para a era

planetária. E 2004 – *Diálogo sobre o conhecimento. Cortez, 2004 (Tradução brasileira de Dialogue sur la connaissance. Entretiens avec des lycéens)*. Prefácio e revisão técnica de Cleide Almeida e Izabel Petraglia.

Após esse breve apanhado de considerações a partir da vida e da produção desse grande pensador do século XX e XXI, devemos apresentar um diálogo das obras de Morin, com a produção de alguns sociólogos, filósofos e historiadores. O que pretendemos, é citar algumas influências da Sociologia, Filosofia e, principalmente da História na formação do pensamento de Edgar Morin. Das principais influências da Sociologia e da Filosofia, devemos destacar a contribuições de: Friedrich Hegel (177—1831), Theodor Adorno (1903-1969), Max Horkheimer (1895-1923), Max Weber (1864-1920), Karl Popper (1902-1994), Pierre Bourdieu (1930-2002), Ernst Cassirer (1874-1945), Cornelius Castoriadis (1922-1997), Hannah Arendt (1906-1975), Noel Chomsky (1928-2003), Georges Dumezil (1898-1996), Michel Foucault (1926-1984), Mircea Eliade (1907-1986), Martin Heidegger (1889-1976), Edmund Husserl (1859-1938), Michel Maffesoli (1944-), Antônio Damásio (1944-), Jean Baudrillard (1929-1991), Thomas Kuhn (1922-1996), Jurgen Habermas (1929-), Karl Mannheim (1893-1947), dentre outros.

Em relação à historiografia, Morin dialoga com todas as correntes do pensamento histórico. Da influência romântica, praticamente toda a obra de Jules Michelet (1789-1874). Da influência positivista: conhece praticamente toda a produção de Émile Durkheim (1858-1917), além de ter influência de August Comte (1798-1857), Ranke, e logicamente os historiadores franceses: Langlois e Seignobos, Monod e Lavissee. Da influência marxista, dialoga com toda a produção de Marx em seus escritos, além de alguns seguidores, tais como: Lucien Goldmann, Henri Pirre, Henri Lefebvre, G. Luckács, E. Hobsbawn, Antonio Gramsci, Carlo Ginsburg, dentre outros. Da influência da Escola dos Annales, podemos citar a influência de: Marc Bloch e Lucien Febvre, Fernand Braudel, Jacques Le Goff, Jean Delumeau, Pierre Vidal-Naquet, Georges Duby, Jean Pierre Vernant, André Burguière, Paul Ricoeur, Anthony Giddens e outros.

2.2 – O “sujeito histórico” e a subjetividade em sua dimensão complexa: subsídios para uma possível avaliação do sujeito nas ciências históricas.

A história é de fato um degelo que libertou caoticamente as potencialidades racionais, técnicas, econômicas, imaginárias, criadoras, estéticas, lúcidas, poéticas do homo sapiens-demens, mas também, talvez, sobretudo, a demência e a desmedida, desencadeadas em conquistas, massacres e destruições. A história desenvolveu-se numa sucessão de turbilhões interferindo uns nos outros, suscitando uma dialógica complementar antagônica de ordem, desordem, organização e, prolongando a do cosmo, uma dialógica de gênese e aniquilamento.

Edgar Morin. O método 5: a humanidade da humanidade, p. 206.

Pensar o “sujeito histórico” e a subjetividade à luz dos escritos de Morin, leva-nos a entender que o ser humano é um ser complexo, isto é, que além de ser racional, também é capaz de orientar seu pensamento e ação de acordo com sua afetividade, desejos, medos, perturbações mentais, ou seja, por suas emoções. Isto quer dizer que subjetivamente, somos influenciados por nossas percepções sensoriais que também direcionam nossas atitudes. Mas, podemos ser ao mesmo tempo, orientados por escolhas racionais. Somos seres antagonicamente, complementarmente e concorrentemente racionais e emocionais.

Segundo Edgar Morin o ser humano além de ser *sapiens*, no sentido de racionalizar suas ações ao mesmo tempo é *demens*, isto é, provido de emoções, sentimentos, impulsos que fogem ao controle da racionalidade, ou de alguma forma a contrariam. O ser humano, portanto, é um *Homo Complexus*. Um homem constituído por vários aspectos ou características contrárias entre si e, ao mesmo tempo, complementares, conforme ele diz:

O Homo sapiens, racional, pode ao mesmo tempo ser Homo demens, capaz de delirar, de experimentar a loucura. O homo faber, que sabe fabricar e utilizar instrumentos, também é capaz, desde o início da humanidade, de produzir inumeráveis mitos. O Homo economicus, que se determina em função de seu interesse próprio, é também homo ludens (...) o homem do jogo, do gasto do desperdício. É preciso integrar e relacionar essas características contraditórias (MORIN, 2009, p. 11)

De acordo com esta visão, é descabido afirmar ser possível a neutralidade ou imparcialidade nas análises que as pessoas fazem, como pretendem os historiadores positivistas. Nossas análises estão sempre marcadas por nossas emoções, ainda que elaboradas com ingredientes racionais. Daí a impossibilidade, também, de reproduzir o passado histórico em sua essencialidade e totalidade. Do ponto de vista do pensamento de Morin o sujeito que produz conhecimento o faz a partir de seu referencial teórico e metodológico e também coloca nesta produção, outros dados que advêm de sua subjetividade²⁴. Somos, de alguma forma, também possuídos e direcionados por ideias e crenças, como diz Morin:

Podemos ser possuídos subjetivamente por um Deus, um mito, uma Idéia, e essa idéia, esse mito, que instalados como um vírus no programa egocêntrico, nos comandará imperativamente, enquanto crermos servir voluntariamente. (MORIN, 2007, p. 79)

A neutralidade científica e a objetividade e imparcialidade do historiador para produzir teoria, base do historicismo, produziram um tipo de conhecimento do passado “compartimentado” e de visão parcial. Mas como podemos entender esse paradoxo? O historiador produz com imparcialidade um conhecimento parcial? Essa questão é relativa tanto ao ofício do historiador quanto à escrita da História. Isto porque a História positivista tem como fundamento metodológico a descrição do documento oficial sem juízo ou acréscimo de valor, o que garantiria à História alto grau de cientificidade. Portanto, o historiador nessa abordagem torna-se objeto, na medida em que apenas faz uma descrição pormenorizada do documento sem uma análise crítica do mesmo.

Geralmente um documento oficial é produto de um decreto real; de uma nova lei promovendo novos ordenamentos sociais; de uma necessidade festiva, religiosa, política, etc., sempre representando as vontades e exigências

²⁴ A Subjetividade pode ser entendida como o espaço egocêntrico do [indivíduo](#) com o qual ele se relaciona com o mundo social (Estado, Pátria, cidade, etc.) resultando tanto em marcas singulares na formação deste quanto na construção de crenças e valores compartilhados na dimensão cultural que vão constituir a experiência histórica e coletiva dos indivíduos. Para Morin: “A subjetividade comporta, assim, a afetividade. O sujeito humano está também potencialmente destinado ao amor, à entrega, à amizade, à inveja, ao ciúme, à ambição, ao ódio” (Ver estudos de Morin no livro: “*O método 5: humanidade da humanidade*”, p. 77).

de um soberano, de uma ordem religiosa, de um grupo aristocrático, em outras palavras, sintetizam os valores das classes condutoras.

É de se supor que o documento oficial escrito, matéria-prima do historiador positivista, evidentemente carrega consigo a parcialidade daquele que o produz, isto é, necessariamente reproduz peculiaridades, emoções, gostos, por assim dizer, dos envolvidos em sua produção. Daí, duas questões a destacar. Primeiramente, podemos afirmar que, no caso da História positivista, trata-se de uma produção dita “imparcial”, relativa à postura esperada do historiador, o que representa um engano, pois o historiador nunca é neutro quando produz.

Além disso, devemos acrescentar que a História nessa perspectiva reduz o olhar sobre o passado, pois identifica os grandes líderes nacionais como os principais agentes das transformações, novamente um equívoco, pois descarta a possibilidade de entender a complexidade de interpretação do passado histórico em sua ampla dimensão social, econômica, política, cultural, mental, etc. O passado torna-se quantificável e reduzido à noção de causa e efeito, dessa forma, pode ser previsível e provável. Como Morin pode exemplificar com as análises de historiadores sobre a Revolução Francesa:

[...] o historiador que trata dos anos de 1787-1788 prevê com perspicácia aquilo que, nos acontecimentos daqueles anos, prepara a explosão ulterior (evidentemente totalmente ignorada pelos atores e testemunhas daquele período pré-revolucionário). Assim, o passado adquire seu sentido a partir do olhar posterior que lhe dá o sentido da história. (MORIN, 2010, p. 12)

Outro dado a constatar está, para o historicismo, na idéia de “motor” das transformações históricas, pois este reduziu a História às transformações políticas somente, e, dessa forma, ignorou o estudo em torno das tradições culturais, mentais, rituais, mitológicas, etc., que revelam traços dos costumes, hábitos, valores, etc., do passado histórico.

A escrita da história no modelo positivista “enclausurou-se” em um modelo fechado de conhecimento que é ineficaz para resgatar o patrimônio cultural produzido pela humanidade. Portanto, esse modelo paradigmático revela: “o estado de cegueira de um modo de conhecimento compartimentado” (MORIN, 2007, p. 54). No tocante ao termo “compartimentado” ele se refere ao

que Morin aponta em algumas obras quando diz que os saberes e o conhecimento científico em particular, se “fecharam” nos seus limites teóricos, não abrindo a possibilidade de diálogo com as demais áreas do conhecimento humano. Nas ciências históricas podemos observar claramente essa “compartimentação”. Isto porque não há na História positivista uma “abertura” teórica e metodológica que aceite e possibilite as contribuições de outros saberes, tais como: a psicologia, a estatística, a pedagogia, a geologia, a física, a biologia, etc. Além desse diagnóstico inicial, podemos também acrescentar que o modelo Positivista de História, não possui mecanismos de avaliação ou auto-crítica e, dessa forma, reduz as possibilidades de análises e novas interpretações do passado.

Na perspectiva da Teoria da Complexidade, o Historicismo além de “compartimentar” o conhecimento sobre o passado, também “dissolveu a noção de sujeito” (MORIN, 2007, p. 74). Reforçando essa idéia Morin acrescenta que:

“[...] a visão científica clássica [...] voltou-se para as ciências humanas, propagou-se eliminando o sujeito e só concebendo determinações, leis e estruturas. Assim, para certos teóricos, a própria idéia de sujeito tornou-se loucura e mistificação” (MORIN, 1986, p. 283)

É importante analisar o historicismo em uma perspectiva moriniana com o objetivo de “enriquecê-lo” enquanto teoria que interpreta o passado histórico. A noção de sujeito²⁵ pode ser um caminho. O historiador deve ser pensado em sua subjetividade, assim como o conhecimento que produz. Com Morin, podemos acrescentar ainda que:

Para conhecer o outro, certo, deve-se percebê-lo objetivamente, estudá-lo, se possível, objetivamente, mas também se deve compreendê-lo subjetivamente. O desenvolvimento de um conhecimento objetivo do mundo deve avançar junto com um conhecimento intersubjetivo do outro. (MORIN, 2007, p. 80)

²⁵ Ser sujeito supõe um indivíduo, mas a noção de indivíduo só ganha sentido ao comportar a noção de sujeito. A definição primeira de sujeito deve ser *bio-lógica*. Trata-se de uma lógica de auto-afirmação do indivíduo vivo, pela ocupação do centro do seu mundo, o que corresponde literalmente à noção de egocentrismo. Ser sujeito implica situar-se no centro do mundo para conhecer e agir. (Vide estudos de Morin no livro: “*O método 5: humanidade da humanidade*”, p. 74-81). A consideração biológica de sujeito não está separada da condição social de sujeito. Isto é, somos únicos, com características genéticas próprias, mas vivemos socialmente, ou seja, temos características que são vividas coletivamente. Fazemos parte de um eu e de um nós. Por isso, temos características egoístas e altruístas na formação do nosso eu.

A dissolução do sujeito em uma ordem, uma classe ou estamento ganhou maior proporção com o *Materialismo Histórico Dialético*, corrente do pensamento historiográfico da segunda metade do século XX. Nessa corrente o sujeito é minimizado, pois é entendido, ao menos por boa parte dos teóricos, como determinado pelo modelo sócio-econômico em que está inserido.

O “acontecimento” e “as ações individuais” (fundamentais para os historiadores positivistas) provocadores de transformações e mudanças, são para os historiadores marxistas, conseqüências naturais do estágio do modo-de-produção em curso. Dessa forma, entende-se que o Materialismo Histórico Dialético faz uma leitura reducionista das ações individuais e das subjetividades humanas. O indivíduo “que contém o todo em sua singularidade” como nos aponta Morin, é representado na teoria marxista como o sujeito-classe. Isto é, não é considerado em sua particularidade, originalidade, subjetividade e, por isso, não é reconhecido como agente transformador da história em sua singularidade. É o que podemos notar em algumas passagens do *Manifesto do Partido Comunista*:

Na Roma Antiga, temos patrícios, cavaleiros, plebeus, escravos. Na Idade Média, senhores feudais, vassallos, chefes de corporações, assalariados, aprendizes, servos. Em quase todas estas classes, mais uma vez, gradações secundárias. (MARX E ENGELS, 2000, p. 9)

É válido discutir o “papel do sujeito” nas ciências históricas. Enquanto o historicismo enalteceu, por assim dizer, os grandes líderes nacionais: reis, príncipes, estadistas, governantes, etc., como os grandes agentes das transformações históricas, por outro lado, descartou a possibilidade de enxergar nas minorias: camponeses, escravos, servos, proletários, etc., sua parcela de contribuição à produção do patrimônio cultural.

Para a História marxista, por outro lado, os “vencidos” e “marginalizados sociais” foram os grandes “protagonistas” das transformações históricas, conduzidos pela luta de classes. A “redenção” do proletariado (para citar um exemplo) aconteceria quando estes assumissem os bens e meios-de-produção, inaugurando assim, o modelo de produção comunista com o fim da propriedade privada da terra, o fim das desigualdades entre as classes, do individualismo, etc. Para Morin, essa concepção “De fato, é um messianismo

judaico-cristão laicizado” (2005, p. 58), na medida em que transforma o “proletariado industrial [...] num messias, a revolução, um apocalipse, a sociedade sem classes, a salvação na terra” (2005, p. 58)

Morin entende que o sujeito histórico deve ser reconhecido para além da dimensão *faber*, (isto é, o sujeito que fabrica utensílios e “engenhocas” para facilitar sua sobrevivência) e *economicus*, como propõe Marx (na medida em que contabiliza seus ganhos e prejuízos, para criar excedentes e enfrentar melhor o futuro). Precisa também ser analisado em sua dimensão *ludens*, isto é, capaz de jogar, brincar, se divertir ou gastar e desperdiçar o que conquista. Deve ser pensado também em sua dimensão *poeticus*, pois pensa seu entorno e produz narrativas fantásticas, belas metáforas e poesias apaixonadas, sendo capaz de expressar suas ilusões amorosas ou fantasiosas.

Na perspectiva da complexidade, portanto, o sujeito histórico deve ser entendido como um “ponto no holograma”, isto é, capaz de trazer em si contribuições fundamentais para a História de seu tempo, pois é produto das transformações econômicas, políticas, culturais, mentais, sociais, etc., que estão em curso e também co-produtor dessas mesmas transformações.

Para Marx, as ações humanas são determinadas pela maneira como os homens produzem a vida e os meios de a manterem o que é determinado pelo modo-de-produção que orienta as relações de trabalho, modo este que, na sociedade capitalista tem como uma de suas características a luta de classes. Essa crítica está presente em muitos estudos dos historiadores da Escola dos *Analles* que reconhecem na Teoria Marxista da História a redução do papel do sujeito nas transformações históricas. Além de ser crítica corrente em algumas obras de Edgar Morin sobre o erro em torno da negação do sujeito nas ciências humanas. Em suas palavras: “Tudo aquilo que nega o sujeito mutila irremediavelmente a nossa visão da realidade humana e aniquila, no embrião, qualquer possibilidade de consciência responsável (MORIN, 1986, p. 284)

É notório o esforço dos historiadores da *Escola dos Analles* nessa perspectiva. Georges Duby, por exemplo, em sua obra: “Guilherme, Marechal”, faz uma interessante análise do passado medieval a partir do estudo sobre o imaginário dos cavaleiros, suas paixões, aventuras, seus duelos. Nessa mesma linha de abordagem, devemos citar o livro: “O queijo e os vermes” de Carlo Ginsburg, historiador italiano que desenvolve uma crítica à estrutura

clerical no período de transição da Idade Média para Idade Moderna (séc.XV-XVI), no contexto das divergências dos dogmas clericais ante o avanço do Protestantismo na Europa. O cenário cultural da época é chamado pelos historiadores de “Contra-reforma Católica”. O propósito de Ginsburg é relatar a perseguição, julgamento e condenação de um moleiro chamado Menochio à fogueira por suas idéias contestadoras sobre o surgimento do universo, que em certa medida, chocava-se com a ideologia bíblica. E também o livro: “Eu, Pierre Rivière, que degolei minha mãe, minha irmã e meu irmão” coordenado por Michel Foucault, por exemplo, narra a estória de um camponês adolescente que num surto psicótico mata seus familiares. A análise psicológica de Rivière é digna de destaque quando pensamos em análise subjetiva. Essas obras revelam que a escrita da História busca novos ordenamentos teóricos e metodológicos para a sua sofisticação e amadurecimento.

O século XXI traz para o cenário acadêmico, novas preocupações que estão longe de ser respondidas pelo enfoque dado à História pela Escola dos *Analles*. Mesmo tendo se aproximado da valorização do papel das subjetividades no processo histórico, a Escola dos *Analles* ainda não o fez por completo. Na verdade, Morin aponta que a “Nova História” atualmente “velha” enalteceu “forças anônimas”. Isto é, preocupou-se em resgatar o sujeito que não participa diretamente das transformações históricas e, por isso, não é visto como provocador de (esta expressão não fica melhor do que colocar “provocaram”?) mudanças significativas na torrente histórica. E mesmo tendo aberto indicações que levaram à percepção da importância da subjetividade no processo histórico, as análises desta teoria deixam ainda a desejar, como por exemplo, naquilo que aponta Edgar Morin:

A “nova história” (hoje antiga) privilegiou o determinismo e continuidade e só viu no acontecimento a espuma do tempo. Doravante, o acontecimento e o acaso, que irromperam nas ciências físicas e biológicas, exigem ser reintegradas nas ciências históricas. Estão longe de ser epifenômenos: provocam quedas, acelerações, mudanças de rumo da torrente histórica. (2005, p. 206)

Talvez uma nova ciência histórica esteja em curso nos últimos tempos para dar à luz novas interpretações tanto para o passado quanto para o

presente. Talvez Edgar Morin possa oferecer novos enfoques e delineamentos para apontar o papel do sujeito a ser levado em conta nas ciências históricas em toda a sua dimensão complexa. É o que tentaremos discutir a seguir.

2.3 – Barbárie e Cultura: uma relação de Ordem, Desordem e Reorganização.

Quanto à contribuição da História para o conhecimento da condição humana, ela deve incluir o destino, a um só tempo, determinado e aleatório da humanidade. Todas as conseqüências saíam da conscientização de que a História não obedece a processos deterministas, não está sujeita a uma inevitável lógica técnico-econômica, ou orientada para um progresso imprescindível. A História está sujeita a acidentes, perturbações e, às vezes, terríveis destruições de populações ou civilizações em massa. Não existem “leis” da História, mas um diálogo caótico, aleatório e incerto, entre determinações e forças de desordem, e um movimento, às vezes rotativo, entre o econômico, o sociológico, o técnico, o mitológico, o imaginário. Não há mais progresso permitido; em contrapartida, podem advir progressos, mas devem ser incessantemente reconstruídos. Nenhum progresso é conquistado para todo o sempre.

Edgar Morin. A cabeça bem feita: repensar a reforma; reformar o pensamento, p. 42

Quando pensamos nos conceitos de barbárie e cultura, logo evidenciamos o seu antagonismo ou oposição. Parecem-nos expressões contraditórias, pois necessariamente não conseguimos associar a barbárie à cultura e nem o seu inverso. A historiografia clássica também reproduz essa idéia. O Progresso científico, tecnológico e conseqüentemente econômico era considerado o “motor” das transformações históricas para o Positivismo como apresentamos no capítulo anterior. O progresso, portanto, representava o sucesso da civilização ante a barbárie. A cultura necessariamente impulsionava a marcha para o progresso.

Mas será que o Progresso não é um ingrediente para a barbárie humana? E a barbárie também não estaria ligada intrinsecamente ao Progresso? Para Edgar Morin, a relação entre barbárie e progresso alimenta as sociedades que foram constituídas historicamente:

[...] é nas sociedades históricas que assistimos ao surgimento dos traços de barbárie ligada ao poder do Estado [...] Conquistas são levadas a cabo para garantir matérias-primas ou reservas de subsistência para os períodos de seca ou de excesso de chuva [...] que ultrapassa a simples necessidade vital e se manifesta através de massacres, destruições sistemáticas, pilhagem, estupros, escravidão. Há, portanto, uma barbárie que toma forma e se desencadeia com a civilização. (MORIN, 2005, p. 15)

Para os historiadores positivistas, a História era guiada em linearidade rumo ao progresso civilizacional. Porém, Morin afirma que:

Todo progresso é parcial, local, provisório, e, além disso, produto da degradação, da desorganização, isto é, da regressão [...] Todo progresso corre o risco de se degradar e comporta um duplo sentido: progressão/ regressão. (MORIN, 2010, p. 29)

Até mesmo as tradicionais “divisões” temporais da História Ocidental destacam esse antagonismo entre “barbárie” e “civilização”. A História Antiga é representada em sua longa marcha para a civilização, por exemplo, em sua delimitação temporal clássica, (desde quatro mil anos antes da era cristã com o suposto surgimento da escrita até o ano de 476 d.C com a queda do Império Romano do Ocidente), o historicismo destaca o suposto “progresso” da Antiguidade, representado pelo nascimento do Estado, primeiramente com a gênese dos grandes Impérios Teocráticos de Regadio (como o Egito, Mesopotâmia, Persas e civilizações andinas) e posteriormente com a evolução das cidades-Estado (Grécia e Roma). Exaltam-se as grandes transformações políticas do período com ênfase na evolução da democracia ateniense. Assim como se exaltam: as construções monumentais (pirâmides, complexos funerários, jardins suspensos, zigurates); o domínio dos rios para a prática agrícola; a oficialização do Cristianismo, etc.. Até mesmo as guerras são pensadas como ingredientes do progresso. A barbárie na Antiguidade é “esquecida” ou desprezada.

No entanto, devemos discutir se o “nascimento” da cultura judaico- cristã Ocidental não tenha na barbárie o seu principal sustentáculo. O Império romano, por exemplo, antes de oficializar o cristianismo como religião em 395 com o Edito de Tessalônica assinado pelo Imperador Teodósio, soube conviver pacificamente com todas as religiões pagãs. Segundo Morin: “Os cultos mais

diversos, inclusive o culto dos deuses da salvação, tais como o de Osíris, Mithra, e também o orfismo, eram perfeitamente aceitos” (2005, p. 20). É possível afirmar, portanto, que Roma se caracterizava pela tolerância religiosa. Porém, a “cristianização” do Império romano e a proliferação de sua doutrina, disseminou também a intolerância religiosa:

[...] quando surgiram no interior do cristianismo triunfante correntes de pensamento variadas, interpretações diferentes da mesma da origem, em vez de tolerá-las, ele reagiu, elaborando uma ortodoxia impiedosa, denunciando os desvios como heresias, perseguindo e destruindo com ódio, em nome da religião do amor. (MORIN, 2009, p. 21)

O “universalismo cristão”, principal fundamento do Cristianismo primitivo, que propunha a aceitação do outro, do diferente, do estranho, ganhou outro significado após tornar-se hegemônico. As cruzadas religiosas podem sintetizar esse novo significado. Organizadas em nome da Igreja Católica, promoveu a guerra entre cristãos e muçulmanos pela disputa do controle da sagrada Jerusalém. O “universalismo”, portanto, também comporta a barbárie.

De maneira diferente da Antiguidade, a Idade Média é vista como a “Idade das Trevas”, de predomínio e hegemonia clerical ante a ciência. Tempo do obscurantismo, das superstições, da estagnação científica, tecnológica, da barbárie por assim dizer. Nesse período, temos a impressão que em aproximadamente mil anos de História não houve nem um tipo de processo civilizacional, progresso humano, evolução cultural, etc. É o período histórico que nasce e morre com a tragédia. Nasce com a destruição do outrora imponente e majestoso Império Romano e morre com a tomada da soberana Constantinopla com os Turcos Otomanos. A Idade Média respirou a barbárie, sem nenhuma possibilidade de avanço civilizacional.

Mesmo sendo um período de “Trevas” é interpretado de maneira positiva, pois o amadurecimento, desenvolvimento e sucesso da civilização Ocidental tornou-se mais imponente e necessário para a inauguração da Modernidade. Os historiadores positivistas esqueceram-se de mencionar em seus escritos que alguns aspectos das estruturas medievais resistiram e sobreviveram à modernidade (as línguas vernáculas, o comércio em larga escala de caráter continental, as letras de câmbio, o domínio político dos

grandes proprietários fundiários, o catolicismo, etc.) assim como a modernidade nasceu no medievalismo (a filosofia humanista, o surgimento das cidades, a emancipação burguesa ante os mandonismos locais dos senhores feudais, o “movimento comunal” que aliou burgueses e reis e fundaram as Nações européias, etc.). Nessa perspectiva acrescenta Morin:

O capitalismo, por exemplo, não nasceu frontalmente das forças produtivas do mundo feudal. [...] ele inicialmente apareceu como parasita na sociedade feudal na qual se auto-eco-desenvolveu, corrompendo e decompondo esta sociedade. (MORIN, 2010, p. 16)

A Idade Moderna em contraposição à barbárie Medieval evoca a luta da burguesia para a sua tão sonhada “emancipação”. É um período histórico marcado pelo controle político nas mãos dos tiranos absolutistas; de uma economia mercantil voltada ao acúmulo de metais preciosos; de reformas artísticas (Renascimento) e religiosas (reforma protestante e reforma católica) que culmina com uma dupla revolução: a Industrial Inglesa e a Política Francesa. Todas as transformações do período eram ingredientes para o progresso. Até mesmo a “descoberta” da América e o resultado caótico do genocídio de milhares de índios americanos foram justificados pela lógica de produção das Nações católicas européias que deveriam levar sua “civilização” e “cultura” para uma população “sem alma”.

É notório que as delimitações temporais criadas pela historiografia positivista são apenas convenções didáticas para facilitar o estudo sobre o passado. Porém, não há nenhum cuidado metodológico para reproduzir essas “convenções” na academia; em cursos de formação de professores e nem na elaboração de livros didáticos.

A produção historiográfica clássica “engessada” em um modelo teórico “fechado” em seus limites não possibilita dimensionar a relação existente entre barbárie e cultura. Edgar Morin em sua obra *Cultura e barbárie européias* (2009) promove uma reflexão dialógica que redimensiona o olhar para análise do passado histórico. A gênese das Nações modernas e os “descobrimientos” são exemplos que podemos destacar. A História positivista narra o nascimento das Nações a partir do enfoque político, dando ênfase à aliança entre

monarquia absolutista e burguesia ante os resquícios de poder dos senhores feudais. O destaque está na ruptura entre o “sono” medieval e o “despertar” da modernidade. O enfoque, portanto, é o progresso político e econômico. No entanto, devemos pensar se há somente progresso nesse contexto. Edgar Morin faz uma análise do caso particular da Espanha:

O que ocorreu no ano incomum de 1492? Não foi apenas o ano do descobrimento da América e do início da conquista do Novo Mundo. Foi também o ano da tomada de Granada, último bastião muçulmano na Espanha, a que se seguiu o decreto que impôs aos judeus e muçulmanos a escolha entre conversão e expulsão. Essa invenção europeia, a nação, construiu-se, portanto, sobre uma primeira base de purificação religiosa. (MORIN, 2009, p. 22 e 23)

A gênese da Espanha como nação deve ser pensada, também, pelo ângulo da barbárie. O processo dito “civilizacional” de nascimento da Europa Moderna se efetivou pelo predomínio da barbárie ante a cultura e não pelo seu contrário como acreditam os historiadores positivistas. A “purificação religiosa” é um dos aspectos mais cruéis do suposto “progresso” da civilização ocidental.

O mito do progresso para os historiadores positivistas não conseguiu enxergar a barbárie nos processos civilizacionais e nem o desenvolvimento civilizacional onde há barbárie. Para Morin, a barbárie e a civilização não são só antagônicas, são também complementares e interdependentes. Em suas palavras:

A barbárie não é apenas um elemento que acompanha a civilização, ela é uma de suas partes integrantes. A civilização produz barbárie, e, principalmente, ela produz conquista e dominação [...]. A barbárie, assim, produziu civilização. (MORIN, 2009, p. 17)

Mas quais são os principais problemas de entender o passado histórico de maneira positiva, isto é, marchando linearmente rumo ao progresso como destacam os historiadores positivistas? Temos, pelo menos, dois problemas a discutir pensando nessa questão. O primeiro problema estaria na visão “reducionista” e “parcial” dada ao passado histórico, pois indicaria que a História tem um movimento particular que é gestado pelo e para o progresso, sendo que as guerras, os genocídios, a escravidão, as catástrofes naturais, as

pestes, as intolerâncias religiosas, etc., seriam analisadas e justificadas como processos “naturais” do desenvolvimento e da civilização.

O segundo problema está na reprodução dessa linha de pensamento na Educação, nos livros didáticos, na formação de professores, etc., na medida em que, perde-se a possibilidade de uma leitura mais crítica, rigorosa e complexa dos elementos de barbárie e civilização nas ciências históricas. Particularmente em relação ao processo de colonização temos um exemplo evidente. A História positivista une a colonização à civilização, isto é, destaca as virtudes da metrópole que de “boa vontade” leva às suas possessões coloniais o seu progresso. Assim toda a barbárie “colonizatória” se funde no processo “civilizador”. E dessa forma, reproduz-se o caráter positivo da colonização na Educação e na confecção de livros didáticos. Morin observa isso na França:

Há atualmente uma polêmica quanto a uma norma sobre a inclusão de livros escolares de História do caráter positivo da colonização francesa na Argélia e em outras ex-colônias africanas. [...] Uma questão como essa deveria ser colocada dentro de um quadro mais geral. Seria necessário frisar a ambivalência, a complexidade do que é a barbárie, do que é civilização, obviamente não para justificar assim os atos de barbárie, mas para melhor compreendê-los, e dessa forma evitar que possamos ser por eles cegamente possuídos. (MORIN, 2009, p. 37 e 38)

Pensando a História na perspectiva de Morin, é possível fazer uma leitura diferente da Antiguidade, do medievalismo, da modernidade e da dita “pós-modernidade”. Não se trata aqui de defender a Complexidade ou atacar o positivismo, e sim apresentar alguns argumentos na perspectiva de entender a parcialidade do positivismo ao ressaltar a barbárie ligada à ideia de progresso, não reconhecendo seu antagonismo, sua contradição e, ao mesmo tempo sua complementaridade e interdependência. Ao mesmo tempo, não se quer aqui utilizar a teoria da Complexidade para fazer uma defesa da barbárie. Na verdade, pretendeu-se apontar a relação de ordem, desordem e organização como Morin entende esses termos e suas inter-relações para se ter uma melhor compreensão da barbárie e do progresso na História. Como ele mesmo entende:

Não se trata aqui de substituir a idéia de progressão pela idéia de regressão, isto é, substituir uma simplificação mutiladora por outra. Trata-se, ao contrário, de considerar em termos de complexidade a noção de progresso. Para tanto, é necessário destruir a idéia de um progresso simples, garantido, irreversível, e considerar um progresso incerto em sua natureza, comportando digressões em seu princípio mesmo, um progresso, hoje em crise em cada sociedade e, com certeza, no planeta em seu conjunto. (MORIN, 2010, p. 31)

Dessa forma o pensamento de Morin contribui, por exemplo, para problematizarmos a importância dada pela historiografia clássica à setorização da História, fragmentando e separando, dessa forma, o passado em periodizações estanques, sem elos comuns que as unem. Ao mesmo tempo, faz-se necessário entender que é questionável pensar o “progresso” como “motor” das transformações históricas. Além disso, torna-se fundamental reforçar a idéia de que devemos interpretar o passado de maneira complexa, analisando o elo existente entre barbárie e cultura, entendendo seu antagonismo e contradição, mas ao mesmo tempo, compreender sua complementaridade e interdependência. E por fim, situar a barbárie em sua dimensão complexa com o intuito de vencê-la, ou pelo menos, para evitarmos que sejamos possuídos por ela.

2.4 – Holograma, Recursividade e Dialogia: princípios operadores e norteadores para uma nova compreensão do estudo sobre o passado.

[...] pode-se dizer, desde já, que se o pensamento simplificador se baseia no predomínio de dois tipos de operações lógicas: disjunção e redução, que são ambas brutais e mutiladoras, então os princípios do pensamento complexo serão necessariamente princípios de disjunção, de conjunção e de implicação.

Edgar Morin. Introdução ao pensamento complexo, p. 77

Até aqui, apresentamos, partindo de idéias de Morin, o enfoque unidimensional e, de certa forma, reducionista, das correntes clássicas da Historiografia em relação ao “papel” do sujeito e também ao seu caráter linear e parcial na compreensão do passado histórico.

Mas quando pensamos em análise do passado, é mesmo difícil supor que a produção historiográfica tenha como resgatar a sua totalidade. Isto porque estabelece parâmetros teóricos e metodológicos que orientam o olhar dos historiadores àquilo que é particular, unidimensional, específico e, dessa forma, a escrita da história obedece cegamente às limitações de sua corrente de pensamento. O historicismo, por exemplo, enfatiza as transformações de caráter político. O marxismo privilegia as transformações econômico-sociais. A Escola dos *Analles* interessa-se pelo estudo do imaginário e das consciências coletivas. Entretanto, a complexidade das transformações históricas evidencia a necessidade de novos fundamentos teóricos e metodológicos para um novo olhar sobre o passado que possa ao menos estabelecer novas categorias de análise para poder compreendê-lo em sua dimensão multidimensional e complexa. Pois o passado assim como o presente: “[...] comporta os fatores geográficos, econômicos, técnicos, políticos, ideológicos... Num dado momento, alguns destes fatores podem ser dominantes, mas existe rotatividade no domínio. (MORIN, 2010, p. 15)

A expressão “complexidade” pode soar como complicada, intrincada ou até mesmo difícil. Morin não emprega este termo nesta conotação; ele o emprega no sentido originário do latim *complexus* que é entendido como aquilo que é tecido em conjunto. Isto é, há na realidade como um todo e, também no acontecer histórico, um tecido interdependente, antagônico e ao mesmo tempo complementar. Tudo aí, na composição da realidade, está relacionado com tudo como numa grande trama. Assim, estão relacionados entre si o todo e as partes, as partes e o todo, as partes entre si e as relações das partes entre si com o todo. Assim, também, na História: as ações individuais; os acontecimentos; as transformações sociais, políticas, econômicas, culturais; o acaso e a incerteza, etc., estão relacionados intrinsecamente entre si, complementarmente e antagonicamente e, produzem desta forma, as transformações históricas no curso do tempo.

A complexidade da realidade, ou a sua trama, organiza-se, desorganiza-se e reorganiza-se, constituindo-se de acordo com princípios que a operam, diz Morin. Assim, também a história humana. Ele denomina a esses princípios de princípios operadores. É possível buscar compreender a História em sua dimensão complexa à luz desses princípios.

São eles: o princípio hologramático, o princípio recursivo e o princípio dialógico. É importante destacar que eles operam interligadamente fazendo funcionar a realidade e, portanto, fazendo funcionar a História.

O princípio hologramático é um princípio derivado da idéia de holograma. “Um holograma é uma imagem em que cada ponto contém a quase totalidade da informação sobre o objeto representado.” (MORIN, 2005, p. 302) Cada ponto, ou cada parte de um todo, traz a quase totalidade da informação do todo. “O princípio hologramático significa que não apenas a parte está num todo, mas que o todo está inscrito, de certa maneira, na parte.” (Idem, p. 302). Ou como ele diz em outra obra, no holograma “o menor ponto da imagem do holograma contém a quase totalidade da informação do objeto representado. Não apenas a parte está no todo, mas o todo está na parte” (MORIN, 2007, p. 74). A relação em circuito estabelecida entre a parte e o todo, o unidimensional e o multidimensional evoca a necessidade de pensarmos novamente o sujeito nas ciências históricas. Pelo fato evidente da possibilidade do ser humano carregar em si a totalidade de seu entorno, pois as tradições culturais, as relações conviviais, a educação que o indivíduo recebe ao longo de sua vida, etc., proporcionam-lhe uma parte da totalidade do seu tempo. Dessa forma, o indivíduo²⁶ representa uma parte da totalidade histórica. “Cada um de nós é, efetivamente, ao mesmo tempo, para si mesmo o centro do mundo, um elo numa cadeia hereditária (genos), um membro de sua família, um micromomento e elemento de sua sociedade” (MORIN, 1986, p. 285)

Essa consideração promove o resgate da presença dos indivíduos no curso da História, além disso, ressaltando a importância do estudo a seu respeito, pois, além de ser fator é, também, objeto das transformações de seu tempo. Estudar o indivíduo historicamente na sua dimensão complexa pode ser uma possibilidade de conhecer melhor o seu presente e, assim tornar mais rica a análise do passado.

A ideia de recursividade complementa as ideias de holograma e de dialogia e com elas se entrelaça, pois além da relação antagonica e

²⁶ O indivíduo para Morin pode ser pensado também na perspectiva do holograma, pois pondera que: “Somos possuídos por um tríplice princípio de ação, um tríplice dever-fazer, ou ethos: - um ethos egocêntrico em que cada um é, para si mesmo, centro de preferência e age para si; - um ethos genocêntrico em que são os nossos progenitores e progeneratura, família, clã, que constituem o centro de referência e de preferência; - e um ethos etno/sociocêntrico em que a nossa sociedade impõe-se como centro de referência e preferência” (Vide estudos em: MORIN, E. Para sair do século XX, 1986, p. 285).

complementar entre o todo e as partes, devemos entender que as particularidades de um evento histórico, por exemplo, transformam a dinâmica deste evento, assim como a transformação do evento ou acontecimento volta-se para as suas especificidades modificando-as. O princípio recursivo é:

[...] uma idéia em ruptura com a idéia linear de causa/efeito, de produto/produtor, de estrutura/superestrutura, já que tudo o que é produzido volta-se sobre o que produz num ciclo ele mesmo autoconstutivo, auto-organizador e autoprodutor. (MORIN, 2007, p. 74)

Afirmar o princípio recursivo é afirmar que na realidade há processos nos quais efeitos podem ser causadores de suas causas. Ou seja, é negar o determinismo linear. Os efeitos são causados, mas eles são também causas daquilo que os produz numa circularidade recursiva. Um exemplo pode ser visto na produção da sociedade. As interações dos indivíduos, diz Morin, produzem a sociedade. Mas a sociedade, por seu turno, produz os indivíduos marcando-os com certas características daquela sociedade. O indivíduo se realiza conforme um “anel de produção mútua indivíduo/sociedade no qual as interações entre indivíduos produzem a sociedade; esta constitui um todo organizador, cujas qualidades emergentes retroagem sobre os indivíduos incorporando-os.” (MORIN, 2005b, p.167). Os indivíduos produzem as sociedades nas interações e estas, à medida que surgem, produzem a humanidade desses indivíduos, provendo-lhes a cultura e a linguagem. “Se não houvesse uma sociedade e a sua cultura, uma linguagem, um saber adquirido, não seríamos indivíduos humanos.” (1990, p. 108).

Há vários exemplos na História onde podemos observar a idéia de recursividade. Na antiguidade clássica grega, estudamos que Alexandre, o grande, respeitava as Instituições e costumes dos povos conquistados e aproveitava-os em seu favor para evitar revoltas, rebeliões, contra-ataques, etc., dessa forma, é possível afirmar que a disseminação da cultura grega (base da Civilização Ocidental) para as regiões conquistadas é resultado dessa característica do Império alexandrino. Do ponto de vista da recursividade, pode-se observar que a política de tolerância para com a cultura dos povos vencidos promoveu a disseminação da cultura grega, e esta, por sua vez, impulsionou o Imperialismo de Alexandre. Partindo dessa concepção, não se

pode continuar a pensar o Helenismo na perspectiva de uma relação causa/efeito como é analisado pelo historicismo, transmitida nos livros didáticos e nas aulas de História. A idéia de recursividade pode ampliar a análise sobre o passado e subsidiar ainda reflexões mais críticas e abrangentes no cotidiano de sala de aula.

A idéia de recursividade também suscita uma reflexão sobre o tempo presente, pois na medida em que o passado faz-nos entender melhor as transformações em curso, ao mesmo tempo, redimensionam o nosso olhar para compreendermos as transformações históricas do passado. Acrescenta Morin que:

Assim, pois, descobrimos uma brecha no passado, ao qual corresponde uma brecha no presente: o conhecimento do presente requer o conhecimento do passado que, por sua vez, requer o conhecimento do presente. (MORIN, 2010, p. 13)

O presente, o passado e também o futuro, pois, estão ligados de maneira recursiva, sendo que o estudo do passado ressignifica o nosso olhar sobre o presente, assim como a análise do presente modifica nosso olhar sobre o passado e nos orienta para melhor enfrentar o futuro.

O princípio dialógico está ligado à recursividade e também ao princípio hologramático e pode ser melhor compreendido na relação existente entre a ordem e a desordem, segundo Morin:

[...] A ordem e a desordem são dois inimigos: um suprime o outro, mas ao mesmo tempo, em certos casos, eles colaboram e produzem organização e complexidade. O princípio dialógico nos permite manter a dualidade no seio da unidade. Ele associa dois termos ao mesmo tempo complementares e antagônicos. (MORIN, 2007, p. 74)

A noção de dialogia amplia a visão que temos de dialética no pensamento marxista. O movimento da História para o materialismo histórico dialético se estabelece na relação dialética entre tese, antítese e síntese.

Para o marxismo o modo-de-produção comunista primitivo (das relações humanas amparadas no coletivismo; das transformações da natureza pela “caça, pesca e coleta” dos povos primitivos), estágio produtivo no qual

podemos “enquadrar” as comunidades tribais ou indígenas, por exemplo, representam a tese, isto é, o primeiro modelo de produção na história da humanidade. Este modelo produtivo foi “transformado” pelo surgimento da propriedade privada da terra, na medida em que esta nega o coletivismo primitivo, gerando o individualismo, a formação de classes sociais e a conseqüente desigualdade entre elas, a luta de classes e a formação do Estado. Este elemento antagônico que nega o estágio anterior pode ser entendido como a anti-tese. A negação da tese. Esta antítese seria o movimento dos dois contrários ou a luta de classes, por assim dizer, para o nascimento da síntese. Isto é, de um novo estágio de produção, o modo-de-produção asiático, dos grandes impérios teocráticos e hidráulicos da antiguidade oriental (Egito, Mesopotâmia, China, Índia, Pérsia, etc.). A síntese é a superação da contradição. Uma vez estabelecida como superação, a síntese torna-se uma nova tese que, pelo movimento dialético da história, se deparará com uma nova antítese; daí os novos conflitos ou novas lutas de contrários; esta luta se resolverá pela superação na nova síntese. Haverá um final nesse movimento? Uma das leituras do materialismo histórico e dialético afirma que sim: seria a solução final dos conflitos numa superação também final que seria o paraíso socialista.

Morin parte dessa leitura para propor a dialógica ao invés da dialética. Na sua dialógica não haveria a superação final. Haveria sempre a luta dos contrários, pois, é o movimento desencadeado por esta luta que mantém qualquer existente e também da realidade histórica. A realidade complexa de Morin é uma realidade, por necessidade, conflituosa. O movimento conflituoso, dialógico, é o que faz tudo, inclusive a vida e sua história.

O princípio dialógico, no entendimento de Morin, permite pensarmos o movimento da História como um circuito antagônico e ao mesmo tempo complementar entre múltiplos contrários. Por exemplo, entre a ordem e a desordem. A ordem não nega a desordem anulando-a ou superando-a. E a desordem também não evidencia a negação da ordem. São contrários, mas não se excluem, convivem entre si e, no seu movimento de luta, garantem organização, desorganização e reorganização contínuas, o que se expressa na História como um movimento dialógico no circuito estabelecido entre ordem, desordem e organização. E Morin acrescenta que:

Em resumo, a história não constitui uma evolução linear. A história é um complexo de ordem, de desordem e de organização. Obedece a determinismos e acasos. Conhece turbulências, bifurcações, derivas, fases de imobilidade, de estases, de êxtases, de reações ou retroações que desencadeiam contraprocessos, períodos de latência, seguidos de períodos de virulência [...] Trata-se de uma superposição de futuros em choque, com riscos, incertezas, comportando evoluções, involuções, progressões, regressões. (MORIN, 2007, p. 213)

Os princípios recursivo, hologramático e dialógico, portanto, podem ser pensados como possibilidades alternativas de análises históricas, servindo como categorias alternativas para o universo do historiador do tempo presente, na medida em que, evidenciam a ligação antagônica, contrária e complementar e ao mesmo tempo, recursiva, interdependente e multidimensional existente entre o passado, o presente e o futuro. Uma ligação de ordem, desordem e organização que delinea as transformações históricas em curso.

2.5 – O Método In vivo: estudando o “acontecimento contingente” em sua relação dialógica entre passado e futuro.

De fato, sempre existe um jogo retroativo entre presente e passado, no qual não somente o passado contribui para o conhecimento do presente, o que é evidente, mas igualmente no qual as experiências do presente contribuem para o conhecimento do passado e, por meio disso, transformam-no.

Edgar Morin. Para onde vai o mundo? 2010, p. 12

Os princípios operadores da Complexidade, como vistos anteriormente, definem novos parâmetros teóricos para a análise do passado. Entretanto, é necessário pensar se há nessa teoria caminhos de produção de conhecimento, e ainda se Edgar Morin promove novos direcionamentos para o ofício do historiador em sua prática.

Em sua ampla produção bibliográfica e em sua trajetória enquanto pesquisador, ele desenvolveu também métodos de análise para se

compreender as transformações econômicas, políticas, sociais, culturais, mentais que estão em ebulição nesse tempo chamado “pós-moderno”. Como ele mesmo ressalta: “Precisei improvisar um método adequado para passar do singular ao geral e do geral ao singular” (MORIN, 2010b, p. 169). O acontecimento, para Morin, representa o que é singular em nossa totalidade do real, por isso, pode revelar uma parcela das transformações históricas em curso. Paillard reforça que “[...] o acontecimento é a figura visível da mudança social e da evolução histórica”. (PAILLARD, 2008, p. 36)

A evolução científica e tecnológica globalizada transforma os hábitos, costumes, tradições, gostos e atitudes do homem contemporâneo. Estudar essas transformações que irrompem no tempo presente e provocam crises, alterações e mudanças na torrente histórica foram objeto de análise de Edgar Morin. O método de análise do “acontecimento contingente²⁷” recebeu o nome de método “*In vivo*” ou “Sociologia do presente²⁸” que pode ser entendido como uma “ciência do devir que, ao transcender as filosofias da história, se afirmaria imediatamente como transdisciplinar” (PAILLARD, 2008, p. 34).

Transcende as filosofias da História, pois consiste numa relação original entre pesquisador e fenômeno pesquisado. O “método *In Vivo*” é uma pesquisa de abordagem multidimensional, consiste em analisar o acontecimento em sua contingência, isto é, no momento de sua irrupção e, em busca do entendimento de sua complexidade. Para tanto, deve contar com uma equipe transdisciplinar, na medida em que a pesquisa:

[...] deve estar atenta aos múltiplos desdobramentos do fenômeno estudado que exigem do pesquisador uma curiosidade em todas as direções, um olhar polidirecional, e a

²⁷ O “acontecimento contingente” pode ser entendido por meio da fórmula “o acontecimento é ‘produtor de efeitos’ e, por isso, um produtor de história. Isso é verdade porque sua irrupção diante da cena é ação e atuação. O acontecimento faz surgir novos personagens em ação, muda os dados de um problema ou faz emergir novos. Em resumo, ele constitui um momento-chave no processo de transformação social”. (citado no livro “Edgar Morin em foco”, em texto intitulado: “A Sociologia do Presente” de Bernard Paillard, 2008 p. 35). Nessa medida, o acontecimento intervém na realidade social, transformando-a e, por isso, deve ser entendido em sua complexidade e integrado às ciências históricas.

²⁸ Dois imperativos se apresentam para a sociologia do presente. O primeiro é o de interrogar um acontecimento imprevisível, de constatar o que ele revela, modifica, inova. O segundo consiste em dedicar-se ao conhecimento de uma realidade concreta. (vide entrevista de Morin à Djénane Kareh Tager no livro “Meu Caminho”, 2010, p. 168) assim como devemos entender que: “A pesquisa *in vivo* não se aprende, ela deve ser vivida e experimentada. Seus princípios não se baseiam em receitas, nem em doutrinas. São orientações que devem ser atualizadas em função das pesquisas e dos investigadores. (Vide estudos de Bernard Paillard, 2008, p. 43)

faculdade de desenvolver uma estratégia de pesquisa adaptada e evolutiva. (PAILLARD, 2008, p. 39)

A tradição positivista da História separa o pesquisador do fenômeno estudado. A relação entre sujeito pesquisador e objeto pesquisado era determinada por uma distância que impossibilitava, por exemplo, a interação entre ambos; a reflexão em torno do objeto; a autocrítica do sujeito em relação aos mecanismos de análise objetiva; a comparação de dados com outras áreas do conhecimento humano; etc., por isso, o acontecimento contingente que muda o curso do tempo presente, para a ciência positivista era visto como “o resíduo irracional da pesquisa objetiva” (MORIN, 1977, p. 22). Dessa forma, o determinismo unidimensionalizou, recortou, separou, isolou o acontecimento das transformações históricas em curso e consagrou a História como a ciência que estuda o passado. O presente é ignorado como objeto de análise.

A História é a “ciência que estuda o passado para melhor compreender o presente e possibilitar projeções ao futuro”. Essa definição de História nos soa ainda como familiar, e ainda ressoa em cursos de graduação, em livros didáticos e algumas aulas tradicionais de História. Porém foi elaborada no século XIX pelo historicismo e amplamente divulgada na academia. Os historiadores positivistas acreditavam ser possível por intermédio de uma análise objetiva e criteriosa, com base em documentos oficiais escritos, reconstituir o passado “verdadeiro”, e, dessa forma, estabelecer parâmetros de comparação com os fatos do presente e também projetar o futuro.

Entretanto, devemos questionar se o passado pode oferecer respostas e nortear nossas ações no presente, assim como nos preparar para o futuro? E ainda na idéia inversa de entender se o olhar para os acontecimentos do tempo presente não seria a “chave” para reavaliarmos o passado e as análises que os historiadores fizeram do passado, assim como nos prepararmos para as eventualidades, crises, barbáries, acasos, bifurcações, Incertezas que o futuro poderá orquestrar?

Na teoria marxista da História podemos observar o acontecimento inserido dentro da lógica dialética, isto é, todo acontecimento está imerso no modelo-de-produção em voga. Não é reconhecido em sua particularidade, está

determinado pelas relações sociais e econômicas em curso²⁹. Morin acrescenta que:

É este o sentido do marxismo, que pretende ser uma teoria geral apta para captar o acontecimento significativo para enriquecer e confirmar a teoria (como se deu com o *18 Brumário de Luís Napoleão Bonaparte*), mas parece-nos que a cartilha marxista [...] não pode assimilar o acontecimento porque não dispõe de uma força de auto-revisão e autocorreção que possa, diante de um acontecimento tão pouco ortodoxo, dominar o temor do 'revisãoismo'. (MORIN, 1977, p. 26)

Morin sustenta em vários de seus estudos a ideia que “a relação com o objeto da pesquisa apresenta para o pesquisador um problema de permanente autocrítica”. (MORIN, 1977, p. 30) O que parece inexistente na teoria marxista da História que: “tem grande dificuldade em integrar a categoria ‘juventude’ e a categoria ‘mulher’ em seus esquemas e não procura esclarecê-las de nenhuma maneira” (MORIN, 1977, p. 26).

A preocupação de Morin em torno da análise marxista da História caminha em duas direções. A primeira se situa no plano do método de abordagem do passado, na medida em que não oferece dispositivos de autocrítica para compreender o acontecimento em sua particularidade e em sua relação com as transformações em curso, como Morin sugere. A segunda reforça a primeira, pois integrar o acontecimento para reforçar a teoria, pode tratar de assuntos importantes, tais como a “juventude e o papel da mulher na sociedade contemporânea³⁰”, de maneira a não questioná-los em sua singularidade, como produtores de novas mudanças e reordenamentos teórico-metodológicos.

As pesquisas que conduziram o olhar de Morin à Sociologia do presente e à elaboração do método *In vivo* originaram-se de duas solicitações conforme ele relata:

²⁹ Para Morin, podemos encarar a cartilha marxista como um paradigma disjuntor e redutor que não consegue fazer uma leitura complexa da realidade. Em suas palavras: “A interpretação economista da história esquece a incidência das estruturas e fenômenos não econômicos, ignora os acidentes, os indivíduos, as paixões, a loucura humana. Ela julga perceber a natureza profunda da realidade numa concepção que a torna cega à natureza complexa dessa realidade” (Vide estudos no livro: “Terra Pátria”, 2005, p. 125)

³⁰ Em várias de suas obras o tema “juventude” e “valores femininos” são abordados em suas particularidades em consonância com as transformações históricas. Para citar alguns exemplos, vale consultar: “A promoção dos valores femininos” e “Juventude” no livro “O Espírito do Tempo: Neurose, edição brasileira de 1962. E também os temas: “tendências e contratendências”; “A crise Juvenil”; A Crise feminina” no livro: “O Espírito do tempo: Necrose”, edição brasileira de 1977.

Uma, em 1963, do jornal Le Monde, para elucidar um acontecimento aparentemente incompreensível, a ‘Noite da Nação’[...]. A outra, de Georges Friedmann, meu protetor e amigo, que me pedia para participar de uma pesquisa pluridisciplinar em terreno concreto: a comuna de Plozévet, na região de Pont-l’ Abbé, na Bretanha. (MORIN, 2010b, p. 168)

A “Noite da Nação³¹” aos olhos da mídia sensacionalista foi sintetizada nas expressões “vandalismo e delinquência” da juventude. O enfoque jornalístico produz o efêmero, o circunstancial. Notícia o evento levando em consideração a ideologia do grupo que o financia, os valores que defende e também o retorno esperado de vendas e aceitação. Essas considerações são relevantes, pois podemos confundir e estabelecer parâmetros de comparação do “Método *In vivo*” com a produção de uma notícia ou reportagem. Como reforça Paillard:

Ao ultrapassar a estrita observação do tratamento midiático, o acontecimento é considerado em todas suas dimensões sociais. Isso porque, longe de ser concebido como um epifenômeno puro [...] ele intervém na historicidade social. (PAILLARD, 2008, p. 20 e 21)

O método de Morin para entender a complexidade desse acontecimento insere-se dentro de uma preocupação muito maior, que consiste em “analisar a história contemporânea enquanto ela acontece e estudar seus mecanismos de evolução” (PAILLARD, 2008, p. 34). Dessa maneira, o acontecimento é um ponto do holograma para a compreensão da totalidade histórica, isto é, revela uma parte significativa da constituição do presente que transforma o nosso olhar sobre o passado. O passado deve ser constantemente revisado, reinterpretado, num exercício de permanente autocrítica por parte dos historiadores. Dessa forma, podemos mudar nosso olhar e enfoque sobre o passado, possibilitando novas hipóteses e direcionamentos teóricos. A História deve ser uma ciência em processo de historicização. Podemos exemplificar com o estudo da Revolução Francesa que tem sofrido nos últimos tempos

³¹ Para se entender o acontecimento “Noite da Nação”, para Morin, “é preciso se reportar à época. A surpresa foi total depois que em Paris, em 22 de junho de 1963, o programa musical ‘Olá, Companheiros’, da rádio Europa 1, organizou um concerto gratuito na Place de La Nation. Cerca de duzentos mil jovens invadem a praça. Subitamente, para estupefação geral, a festa transforma-se em violência, os jovens quebram tudo e quase nenhum cantor consegue subir ao palco. Jacques Fauvet, então redator-chefe do Le Monde, pede minha opinião sobre o fato e eu publico, em seguida, três artigos inserindo o evento no surgimento de uma cultura adolescente e na autoafirmação de uma classe de idade, liberada do ninho protetor da infância e reivindicando autonomia em relação ao homem adulto”. (MORIN, 2010b, p. 177)

novas análises e demonstrado ser um objeto de estudo que caminha para uma direção complexa, para Morin:

A Revolução é constantemente reinterpretada. A sua história varia em função da história. O que nos sugere que a história da Revolução não está acabada. Ela será de novo reinterpretada em função das experiências do futuro. Uma primeira lição que os historiadores deveriam tirar seria a de se historicizarem eles próprios. (MORIN, 1993, p. 30)

O acontecimento provoca quedas, acelerações, mudanças, e assim novos direcionamentos históricos. Essa constatação modifica nosso olhar em relação ao ofício do historiador. Este deve olhar para o seu objeto de maneira estratégica, ou seja, deve reordenar o seu olhar sempre que seu objeto de análise estabelecer novos direcionamentos metodológicos ou teóricos. Assim como, enriquecer suas análises com idéias de outras áreas do conhecimento humano sofisticam e complementam o olhar sobre o passado.

As pesquisas transdisciplinares na Comuna de Plozévet³² delinearam os fundamentos teóricos e metodológicos do método *in vivo* e, constituem uma nova maneira de entender a relação entre o pesquisador e o objeto de suas análises, levando em consideração a subjetividade do pesquisador e a sua participação efetiva nos diferentes rumos e direcionamentos que o acontecimento pode revelar. De maneira a superar a visão da pesquisa baseada em questionários que recortam e acabam delimitando o objeto de estudo, Morin inova quando exige de seus colaboradores: “100% de subjetividade, ou seja, de envolvimento pessoal, simpatia e amor, e 100% de objetividade, ou seja, ao mesmo tempo distanciamento e não indulgência” (MORIN, 2010b, p. 169). Para a pesquisa na Comuna de Plozévet, Morin recrutou uma equipe com formação acadêmica variada para dar conta de entender o processo de modernização³³ que transformava Plozévet. Morin

³² A pequena Comuna de Plozévet, na região de Pont-l'Abbé, na Bretanha estava sofrendo um processo de modernização na década de 1960, e o DGRST (Comissão Geral para a pesquisa Científica e Técnica) financiou uma pesquisa de caráter interdisciplinar para entender esse processo. Edgar Morin foi convidado a dirigir essa pesquisa a pedido de seu amigo Georges Friedmann.

³³ Na visão de Morin: “um processo de modernização, simultaneamente econômico, técnico, sociológico e psicológico, que atravessava a França e “metamorfosava”, segundo a expressão que empreguei, a comuna de Plozévet” (MORIN, 2010b, p. 168). O resultado dessa pesquisa culminou na publicação do livro: A Comuna na França, a metamorfose de Plozévet, publicado em 1967.

pretende estabelecer um olhar multidimensional em relação aos acontecimentos dessa Comuna:

Em busca de uma 'visão antropológica geral' [...] religa conhecimentos dispersos apoiando-se em trabalhos de biologia, pré-história, antropologia, história, e da psicologia das profundezas. Não negligencia, por isso, nem a poesia, nem a literatura, nem a arte. (PAILLARD, 2008, p. 53)

A pesquisa *in vivo* é amparada em procedimentos metodológicos, mas está distante de ser uma “receita” de interpretação do presente. Assim como o acontecimento deve ser pensado como provocador de transformações, os métodos de análise acompanham-no e se modificam no decorrer da pesquisa. Para entendermos melhor a pesquisa *in vivo* devemos pensar em alguns de seus procedimentos, o que Paillard chama de “três vias” (PAILLARD, 2008, p. 41). O primeiro consiste na “observação fenomenográfica” e pode ser comparado ao que nós conhecemos como “observação participante”, isto é:

[...] exige presença máxima e participação na vida local (bistrôs, locais de encontro, festas, cerimônias e outros), que se viva junto a população [...] e que se aproveitem as oportunidades [...] Nada pode ser desprezado e o papel da observação deve ser permanente. No decorrer da pesquisa, qualquer acontecimento deve receber atenção especial. (PAILLARD, 2008, p. 41)

O segundo procedimento complementa a “observação fenomenográfica”, na medida em que parte para a ação efetiva do pesquisador, pode ser chamado de “Entrevistas em profundidade”, suas linhas gerais podem ser assimiladas em seu procedimento que se inicia:

[...] com pessoas escolhidas segundo critérios que não são utilizados normalmente (idade, sexo, categorias sócio-profissionais). A amostra 'representativa' é substituída por uma amostra 'significativa' constituída por pessoas-chave para a pesquisa. Isso porque essas pessoas vivem situações reveladoras, ocupam posições estratégicas ou representam posturas sociais muito típicas ou muito originais [...] Essas trocas, gozam de uma liberdade muito grande, baseiam-se numa bateria de questões, por vezes de grande precisão (PAILLARD, 2008, p. 41)

Para finalizar o entendimento em torno das “vias” ou procedimentos da pesquisa *in vivo*, devemos acrescentar o terceiro que é a “Intervenção sociológica” e que mais tarde, será praticado na academia com o nome de pesquisa-ação. Muito utilizada na pesquisa etnográfica consiste em “viver” e

“interagir” no processo da pesquisa, dessa forma intervindo no acontecimento e possibilitando diálogos, revisões e a autocrítica constante de seu objeto. Nas palavras de Morin: “o acontecimento não é a espuma da realidade, como pensa a sociologia determinista. Ela a manifesta de modo enigmático como a esfinge”. (MORIN, 2010b, p. 188). Acrescentaria que a História Positivista também pensa o acontecimento de maneira determinista e sem a possibilidade de interação e integração com outros saberes.

Podemos considerar e concluir a partir desse estudo, que a nossa tradição positivista de pesquisa não possibilita entender o acontecimento como um microcosmo de possibilidades analíticas para se conhecer de maneira abrangente o nosso presente, assim como faz do sujeito da pesquisa um observador passivo que delimita e recorta seu objeto, analisando-o a partir do seu referencial teórico sem a possibilidade de interligar conhecimentos de outras disciplinas, dessa forma, o conhecimento sobre o objeto se torna um “recorte” incomunicável com as mudanças complexas que interferem em nossa realidade transformando-a, assim como o estudo que se faz do passado histórico torna-o separado de sua relação dialógica com o presente e o futuro.

2.6 – Conviver com o Acaso e a Incerteza em nosso devir: Novas perspectivas para compreender as transformações históricas.

É bem certo que a complexidade dos problemas deste mundo nos desarma. É por isso que devemos rearmar-nos intelectualmente adestrando-nos a pensar a complexidade. A perda do futuro é um ganho se ela nos desvendar a aventura desconhecida. Devemos desenvolver a consciência da ambigüidade dos processos científicos e técnicos, a consciência da incerteza do nosso devir. Devemos desenvolver a racionalidade autocrítica no seio da nossa razão.

Edgar Morin. Os problemas do fim do século. 1993, p. 14 e 15

Os operadores da Teoria da Complexidade: a recursividade, a dialogia e o holograma (já apresentados e estudados no terceiro sub-item desse capítulo), comportam em sua estrutura a possibilidade do reconhecimento do

acaso e da incerteza³⁴. A leitura complexa da História também promove uma reflexão crítica a respeito do que Morin entende como idéia de “acaso” e “incerteza” no decurso das transformações históricas.

Vivemos em uma era de incertezas, e cada um de nós está inserido em contextos complexos, interdependentes e complementares. Diante dessa realidade Morin (2003, p. 38) salienta a importância de se perceber o ser humano e a sociedade como unidades complexas. Para ele o ser humano deve ser entendido, como de fato é, como um ser “ao mesmo tempo biológico, social, afetivo e racional”, e a sociedade comportando “as dimensões histórica, econômica, sociológica, religiosa”. Isto é, a sociedade é uma realidade complexa assim como cada ser humano. Isso exige que as pessoas possam compreender a sociedade e a si mesmas de maneira abrangente, compreensiva, de tal modo a dar conta dessa complexidade. É necessária uma “inteligência geral”, isto é, uma leitura abrangente de tudo. Daí que:

A Educação deve favorecer a aptidão natural da mente em formular e resolver problemas essenciais e, de forma correlata, estimular o uso total da Inteligência Geral. Este uso total pede o livre exercício da curiosidade, a faculdade mais expandida e mais viva durante a infância e a adolescência, que com frequência a instrução extingue e que, ao contrário, se trata de estimular ou, caso esteja adormecida, de despertar (MORIN, 2003, p. 39)

De acordo com Edgar Morin (Idem, p. 43): “todo conhecimento é uma tradução e uma reconstrução” e, portanto, “não podemos separar o mundo que conhecemos das estruturas do nosso conhecimento”, pois há uma “aderência inseparável entre nosso espírito e o mundo”. Se assim é, se o mundo ou a realidade é complexa, nossa maneira de pensá-lo deve ser uma maneira complexa. Uma maneira de pensar que consiga apreender o que está abraçado junto, o que está relacionado na trama da realidade. Não uma realidade concebida como constituída de elementos isolados uns dos outros.

³⁴ O princípio da incerteza foi herdado da física quântica. Werner Heisenberg, um dos fundadores da mecânica quântica, desconstruiu a noção de certeza absoluta na física, quando comprovou que o átomo pode se comportar como átomo, mas também como partícula. É a idéia de falibilidade lógica, o que concedeu-lhe um prêmio Nobel. Morin em seus estudos a respeito da teoria dos sistemas, da informação e da cibernética (que tecidas em conjunto originou a Teoria da Complexidade), utilizou o mesmo princípio. A Teoria da Complexidade é herdeira do princípio da incerteza no conhecimento científico. O “acaso” e a “incerteza”, portanto, configuram categorias importantes dessa teoria e devem ser pensadas nas ciências históricas.

Na realidade há interações, interligações, relacionamentos os mais diversos. Tudo o que existe é resultante de múltiplas relações.

Ora, se se concebe assim a realidade, o pensamento para dar conta dessa trama inter-relacional precisa ser um pensamento capaz de captar essas relações, é necessário desenvolver uma maneira de pensar que saiba dar conta do global, do geral, das inter-relações. Se esse pensamento poderá elucidar as questões e dilemas do homem contemporâneo, nesse mundo marcado pelo domínio da técnica, do desenvolvimento científico, dos problemas climáticos provocados pelo progresso industrial em ritmo acelerado de produção, tutelado pelas regras do capitalismo Mundial

Em algumas de suas obras, ele indica algumas possibilidades de pensá-las como indicativas de novas interpretações sobre o passado histórico. Notadamente no livro: “Os sete saberes necessários à Educação do futuro”, propõe uma análise crítica em relação à destruição do mito do progresso nas ciências históricas. A História do ponto de vista dos positivistas (como estudado no capítulo anterior) tinha uma fé no futuro radioso que o progresso econômico, científico, tecnológico, etc. possivelmente traria à partir das certezas que a Razão humana poderia indicar. E devemos considerar os direcionamentos que a certeza nas ciências sociais e econômicas apontaram para o futuro, mas também, refletir sobre as incertezas e acasos que provocaram mudanças e alterações, como nos narra Morin:

[...] existem determinantes econômicas, sociológicas e outras ao longo da história, mas estas encontram-se em relação instável e incerta com acidentes e imprevistos numerosos, que fazem bifurcar ou desviar seu curso. (2003, p. 79-80)

A possibilidade de encararmos a incerteza nas ciências históricas como categoria de análise, ou ao menos, como um novo conceito interpretativo torna-se importante, para rompermos com uma visão determinista de causalidade e efeito, ainda em vigor na academia, na produção de livros didáticos e nas aulas de História.

Podemos pensar em alguns exemplos indicativos do “acaso” e da “incerteza” na História, na perspectiva de Morin:

Quem teria pensado, na primavera de 1914, que um atentado cometido em Sarajevo desencadearia a guerra mundial (...)

Quem teria pensado, em 1916, que o exército russo se desagregaria e que um pequeno exército marxista, marginal, provocaria, contrariamente à própria doutrina, a revolução comunista em outubro de 1917? (...) Quem teria pensado, em 1918, que o tratado de paz assinado trazia em si os germes da Segunda Guerra Mundial? (...) Quem teria pensado, na prosperidade de 1927, que uma catástrofe econômica, iniciada em 1929, em Wall Street, se abateria sobre o planeta? (...) (2003, p. 80)

Essas reflexões e outras análises de Morin, acreditamos, inserem o princípio do acaso e da incerteza, como possibilidades interpretativas do conhecimento histórico.

A partir das idéias expostas pode-se pensar em subsídios para os estudos históricos e para o ensino de História nas escolas. É o que se procurará mostrar no próximo capítulo.

CAP. 3 – Ensino de História na perspectiva da Teoria da Complexidade.

[...] em diferentes lugares do planeta, sempre existe uma minoria de educadores, animados pela fé na necessidade de reformar o pensamento e em regenerar o ensino. São educadores que possuem um forte senso de sua missão”.

Edgar Morin. Educar na Era Planetária, 2009, p. 98

Pretende-se, nesse capítulo, apresentar um estudo das contribuições do pensamento complexo de Edgar Morin para o ensino de História, principalmente suas ideias em relação ao que chama de “cidadania planetária” e de “Terra pátria”, que fazem parte daquilo que por alguns é denominado de “Neo-humanismo”. A ideia é resgatar o sentido da História escolar e utilizá-la como disciplina capaz de promover assuntos ligados aos grandes dilemas da sociedade contemporânea, tais como: preservação do meio ambiente, respeito à multi-eticidade³⁵, a convivência com o outro, o conhecimento da pluralidade cultural no contexto da globalização, a ética planetária, etc. Para isso, esse capítulo está estruturado da seguinte maneira:

No primeiro e segundo sub-ítem, apresentaremos elementos que são fatores provocadores de uma das queixas presentes entre professores e historiadores: o entendimento do passado para as novas gerações de estudantes que o vêem como algo sem importância ou sem nenhum vínculo orgânico com suas vidas.

O ritmo acelerado das informações, da ciência e tecnologia, característica da sociedade contemporânea, imprime nas novas gerações, cada vez mais, o desapego em relação ao passado. O momento presente orienta os interesses e manifestações da juventude. Será feita uma exposição das origens e da trajetória histórica dos meios-de-comunicação de massa e do fenômeno do presenteísmo.

³⁵ Não é nosso objeto de estudo nos aprofundar nas questões multi-éticas do Brasil. Mas Morin em várias obras discute essa temática, promovendo reflexões inclusive sobre o contexto brasileiro: “Vejo a grandeza do Brasil na pluralidade étnica de Salvador e na biodiversidade da Amazônia. Acho, porém, que é importante a restituição dos territórios e o reconhecimento das culturas das populações indígenas, porque o mundo considera a Amazônia patrimônio da humanidade, mas pensa pouco na preservação dessas culturas”. (Ver em anexo 3 - entrevista de Morin na íntegra para o Estado de São Paulo em 02/08/2009)

Esta exposição articula-se com a intenção de se pensar em abordagens, métodos e direcionamentos pedagógicos que auxiliem professores de História a estabelecerem conexões dos estudos relativos ao passado com as necessidades formativas desse novo sujeito histórico que é o jovem que vem às nossas escolas.

No terceiro, quarto e quinto sub-itens, serão apresentadas algumas proposições de Edgar Morin, sobretudo o lugar que a Cultura e a formação das Ideias ocupam em sua teoria, além de evidenciar em sua obra o que certos pensadores apontam como um “Neo-humanismo”, isto é, o resgate de valores humanos que estão intimamente ligados à manutenção da vida no planeta, ou ainda o que Morin denomina como “cidadania planetária”. Pensamos que suas ideias podem oferecer subsídios para se pensar em propostas curriculares e metodológicas alternativas para o ensino de História, assim como, serem norteadoras de soluções para a reversão dos malefícios orquestrados pelo ritmo informacional e tecnológico da sociedade contemporânea e sua tradição educacional que separa, disjunta e compartimenta os saberes. Esse estudo direciona nossos olhares para possibilidades de enfrentamento do fenômeno do presenteísmo.

3.1 - Origens históricas dos meios de comunicação de massa e da Indústria Cultural: estudando o fenômeno do presenteísmo.

“As doutrinas e ideologias dominantes dispõem, igualmente, da força imperativa que traz a evidência aos convencidos e da força coercitiva que suscita o medo inibidor nos outros [...] e faz reinar em toda a parte os conformismos cognitivos e intelectuais”.

Edgar Morin

A expressão "meio de comunicação" refere-se ao instrumento ou à forma de conteúdo utilizados para a realização do processo comunicacional. Entende-se por *meios de comunicação de massa*, o conjunto de meios de comunicação, destinados ao grande público: o cinema, o rádio, a televisão, o vídeo, a imprensa escrita como os jornais, revistas e outros e, a partir da década de 1990, com destaque a internet.

Esses meios resultaram da necessidade de comunicação rápida com um grande número de pessoas que pertencem a todas as classes sociais e têm diferente formação cultural. Sua origem remonta à Revolução Industrial no século XVIII, mas sua consolidação se dá em meados do século XIX, quando a ascensão da burguesia torna mais complexa a vida urbana. Aparece, então, nesse processo, o surgimento de grupos de especialistas com interesses particulares, e que, de certa maneira, impõem padrões e homogeneízam o gosto por meio da difusão de seus produtos. Eles têm a intenção de converter em entretenimento guerras, genocídios, greves, cerimônias religiosas, catástrofes naturais e das cidades, obras de arte, obras de pensamento, etc. Há um “perigo” devido ao fato de que os meios de comunicação de massa pertencem a grupos muito fechados, que detêm o monopólio de sua exploração e, com isso, adquirem o poder de manipular a opinião pública nos assuntos de seu interesse no campo da comunicação, da política e outros. (ARANHA, 1997, p. 41).

Esse “perigo” ganhou proporções gigantescas na formação dos Estados Totalitários (por exemplo os nazi-fascistas), onde pequenos grupos partidários se transformaram em “salvação possível” da segurança dos valores burgueses, após as incertezas sociais e políticas de um mundo recém saído da Primeira Grande Guerra, em 1918, e da derrocada da economia mundial após o *crash* da bolsa de valores de Nova York em 1929. Chauí (2006) apresenta análises sobre a propaganda hitlerista, principalmente sobre seus efeitos na grande massa:

[...] conferências de intelectuais nazistas, discursos de Hitler, transmissão de paradas militares, juvenis, infantis, femininas, entrevistas com militares do partido nazista, transmissão de notícias diretamente das frentes de guerra, concertos e óperas de compositores alemães autênticos foram empregados para convencer a sociedade alemã da grandeza, da justiça e do poderio do Terceiro Reich. (CHAUÍ, 2006, p. 44).

Nesse contexto, a propaganda se tornou a arma de divulgação das insatisfações e anseios de grupos específicos, que conseguiram “democraticamente” se tornar os representantes das vontades populares (em maior escala na Alemanha, Itália e Espanha), provocando a disseminação, por exemplo, de idéias de extermínio de uma raça e da conquista de territórios

considerados “atrasados” e “inferiores”, o que resultou em novos conflitos e em uma Guerra ainda mais violenta posteriormente.

Segundo Chauí (2006, p. 37) a palavra propaganda, significa:

[...] multiplicar uma espécie por meio da reprodução, espalhar-se por um território, aumentar numericamente por contágio, irradiar-se, difundir-se e, por extensão, divulgar. A propaganda é uma difusão e uma divulgação de idéias, opiniões, valores, informações para o maior número de pessoas no mais amplo território possível.

Quando a propaganda se alia ao comércio, fenômeno característico da sociedade pós-industrial na fase neoliberal, ela ganha um outro sentido:

[...] se apropria de atitudes, opiniões e posições críticas ou radicais existentes na sociedade, esvazia e banaliza seu conteúdo social ou político e as investe em um produto, transformando-as em moda consumível e passageira. Feminismo, guerrilha revolucionária, movimentos culturais de periferia, liberação sexual, direitos humanos etc., arrancados do contexto que lhes dá sentido, são transformados em imagens que vendem produtos. (CHAUÍ, 2006, p. 40).

Os meios de comunicação de massa são um produto dos avanços tecnológicos e são apropriados pela “Indústria Cultural” e por isso, estão intimamente voltados aos interesses particulares de grupos minoritários que tendem a transformar seus valores e ideais em senso comum, logicamente em torno da garantia do poder político e do lucro obtido com a disseminação de suas vontades específicas.

Indústria cultural (em [alemão](#): *KulturIndustrie*) é um termo cunhado pelos filósofos e sociólogos [alemães Theodor Adorno](#) (1903-1969) e [Max Horkheimer](#) (1895-1973), membros da [Escola de Frankfurt](#). O termo aparece no capítulo *Kulturindustrie - Aufklärung als Massenbetrug* na obra [Dialektik der Aufklärung](#) (em [português](#): *Dialética do Esclarecimento*), de [1947](#).

Neste capítulo os autores analisam a produção e a função da [cultura](#) no [capitalismo](#). Os autores criaram o conceito de *Indústria Cultural* para definir a conversão da cultura em mercadoria. O conceito não se refere aos veículos (televisão, jornais, rádio...), mas ao uso dessas tecnologias por parte da classe dominante, para disseminação de suas idéias conformistas e controle da população. A produção cultural e intelectual passa a ser guiada pela

possibilidade de consumo mercadológico com a mais abrangente face capitalista.

A expressão “Indústria cultural” representa as bases do Totalitarismo Moderno, ao promover a alienação do homem, entendida como um processo pelo qual o indivíduo é levado a não meditar sobre si mesmo e sobre a totalidade do meio social circundante, transformando-se com isso em mero brinquedo e, afinal, em simples produto alimentador do sistema que o envolve (COELHO, 1980, p. 28).

Essa comunicação de massa nos impõe um padrão de vida e felicidade a ser alcançado, com objetivos e ideais muitas vezes impossíveis para todos, mas diante da televisão, por exemplo, isso se torna possível. Assim, os indivíduos abdicam de sua liberdade em troca do que vêem, ouvem, sentem através dos meios de comunicação e deixam-se ser controlados. Os principais responsáveis por esse estado de coisas são as classes sócio-econômicas dominantes e os governos que as servem, que utilizam esses meios de comunicação de modo a exercer seu controle sobre a sociedade.

No caso do Estado, a sutileza consiste em aumentar propositadamente a obscuridade do discurso para que o cidadão se sinta tanto mais informado quanto menos puder raciocinar convencido de que as decisões políticas estão com especialistas – críveis e confiáveis – que lidam com problemas incompreensíveis para os leigos. (CHAUI, 2006, p. 9).

A intenção ideológica por trás da inculcação desses valores impostos é uma possível e preocupante visão de mundo estruturada em uma mesma matriz de pensamento, um mesmo comportamento, hábitos e costumes semelhantes que tendem a ser difundidos, particularmente pela TV. Há uma produção teórica interessada e conveniente, totalmente manipulada, que visa fazer as pessoas pensarem de tal modo, julgando que pensam ou teorizam por conta própria. Nessa relação entre Indústria Cultural e meios de comunicação de massa percebe-se a anulação dos valores individuais, na medida em que não há reação efetiva do receptor, este passa a contentar-se com “dados” que saem do nada e levam a parte alguma, e acomodar-se a esse universo vazio de significação em que se transformam suas vidas. O indivíduo, portanto, deixa de existir, especialmente o indivíduo pensante, e é substituído por esse “indivíduo de estatística”, por esse indivíduo que é a massa. A informação

veiculada pelos meios de comunicação de massa segue apenas um sentido, da fonte para o receptor, sem retorno: com isso, não há informação, mas conformação. A velocidade que acompanha a dinâmica das informações transmitidas indica que tais meios:

São feitos de modo que sua apreensão adequada exige rapidez de percepção, capacidade de observação e competência específica, porém impedem, efetivamente, a atividade mental do espectador, se ele não quiser perder os fatos que se desenrolam rapidamente a sua frente (CHAUÍ, 2006, p. 30).

A ação dos meios de comunicação em relação à Cultura é um dos fenômenos mais característico do séc. XXI, na medida em que transforma a arte da criação em uma marca ou uma imagem voltada para o consumo. Abordando esse aspecto, Chauí (2006) atribui à mídia os seguintes possíveis riscos:

1) de expressivas, tornarem-se reprodutivas e repetitivas; 2) de trabalho da criação, tornarem-se eventos para consumo; 3) de experimentação do novo, tornarem-se consagração do consagrado pela moda e consumo; 4) de duradouras, tornarem-se parte do mercado da moda, passageiro, efêmero, sem passado e sem futuro; 5) de formas de conhecimento que desvendam a realidade e instituem relações com o verdadeiro, tornarem-se dissimulação, ilusão falsificadora, publicidade e propaganda. (CHAUÍ, 2006, p. 21)

A reprodução cultural em série de obras de arte, livros de filosofia, manuais de astronomia e física quântica, músicas clássicas, etc., apresenta à grande massa a sensação de uma “democratização” do acesso aos bens culturais, mas, no entanto, há uma divisão social bastante nítida na aquisição desses bens e uma separação muito clara entre “elite culta” (que participa do circuito de informações “caras” e “raras”) e “massa que tem acesso restrito à cultura” (que acessa, na verdade, informações “baratas” e “comuns”). Essa divisão se torna clara:

(...) no caso dos jornais e revistas, por exemplo; a qualidade do papel, a qualidade gráfica de letras e imagens, o tipo de manchete e a matéria publicada definem o consumidor e determinam o conteúdo daquilo a que terá acesso e o tipo de informação que irá receber (idem, p. 29).

Esses meios de comunicação propõem, através da teoria que veiculam, que o que vale é o circunstancial, o efêmero, o passageiro. Buscam levar as

peças a serem como idéias verdadeiras aquilo que nada permanece na memória: da moda ao comprometimento político, tudo passa e tende a perder-se. Nada deve permanecer como era: tudo deve continuamente fluir, estar em movimento, pois só o triunfo universal do ritmo de produção mecânica garante que nada mude, que nada surja que não possa ser enquadrado (ADORNO e HORKHEIMER, 2007, p. 27). Tomamos como exemplo particular na História do Brasil recente a estatística do jornal Folha de São Paulo³⁶ que revela o incrível número de 82% dos brasileiros acima de dezesseis anos que não têm conhecimento do que representou o Ato Institucional n° 5³⁷ para a História do Brasil. Como Imaginar que no período de apenas 40 anos, grande parcela da população brasileira tenha esquecido, ou desconheça, sua própria história?

E isso já acontece também com as gerações de jovens europeus, que já não sabem quem foram Franco ou Mussolini! A abundância de informações sobre o presente não lhes permite refletir sobre o passado (ECO, 2008)³⁸. É lastimável para historiadores e professores de História que a sociedade brasileira não dê importância ao conhecimento do passado. E é em torno dessa triste realidade, de uma “alienação coletiva”, que o que se produz como conhecimento, para se tornar conhecido ou valorizado, deva tornar-se *espetáculo*, algo a ser entendido e esquecido continuamente, inclusive a relação do homem com sua História.

É importante, nesse momento, concluirmos que os meios de comunicação de massa promovem a perda de referência de espaço e tempo (presenteísmo), pois transmitem aquilo que é importante para o tempo presente, sendo assim, não valorizam o passado humano e a relação dialógica construída entre os indivíduos e sua História. O tempo presente é explicado por ele mesmo, sendo o futuro um tempo incerto e o passado sem importância. A perda de referência de tempo é algoz de infortúnios e desprezo que as novas gerações nutrem pelo passado histórico. Analisaremos com mais propriedade o fenômeno do presenteísmo no sub-ítem a seguir...

³⁶ Matéria publicada pelo jornal Folha de São Paulo intitulada: “Oito em cada dez brasileiros nunca ouviram falar do AI-5” de 13/12/2008. (Ver em anexo 1 o conteúdo da notícia na íntegra)

³⁷ Editado em 13 de dezembro de 1968 pelo então presidente, o general Costa e Silva, o AI-5 autorizava o Executivo a fechar o Congresso, cassar mandatos, demitir e aposentar funcionários de todos os poderes. O governo podia legislar sobre tudo, e suas decisões não podiam ser contestadas judicialmente.

³⁸ Umberto Eco em entrevista publicada no jornal espanhol "El País" e reproduzida pelo caderno Mais! da Folha de São Paulo, de 12 de maio de 2008. (Ver em anexo 2 um resumo desta entrevista)

3.2 – a “avalanche” informacional e a promoção do espetáculo: Um convite ao presenteísmo.

“Na era das telecomunicações, da informação, da internet, estamos submersos na complexidade do mundo, as incontáveis informações sobre o mundo sufocam nossas possibilidades de inteligibilidade”

Edgar Morin

Segundo Chauí (2006, p. 14) a palavra espetáculo vem dos verbos latinos *specio e specto*. *Specio* significa: ver, observar, olhar, perceber; *specto*: ver, olhar, examinar, ver com reflexão, provar, organizar, ajuizar, acautelar, esperar. Espetáculo, portanto, pertence ao campo da visão. Partindo dos significados que explicam a origem etimológica dessa palavra, é possível entender e evidenciar os problemas de aprendizado e (des)vínculo que o aluno em tempos atuais estabelece com o seu passado e com a disciplina de História.

O espetáculo apresenta-se ao mesmo tempo como a própria sociedade, como uma parte da sociedade e como instrumento de unificação. Como parte da sociedade, ele é expressamente o setor que concentra todo olhar e toda consciência. Pelo fato desse setor estar separado, ele é o lugar do olhar iludido e da falsa consciência; a unificação que realiza é tão-somente a linguagem oficial da separação generalizada (DEBORD apud CHAUI, 2006, p. 17).

A tese que Chauí defende em seu livro: “Simulacro e poder: uma análise da mídia” propõe a análise da capacidade que os meios de comunicação de massa têm para promover processos de deslocamentos de tensões e de causas dos problemas, criando situações em que se desvia a atenção do fato em si (greves, atentados, ocupações, catástrofes, processos migratórios, transformações políticas, etc.). Nessa medida, as personalidades das pessoas que protagonizaram esses processos passam a ser o foco, fazendo com que as questões de ordem social e pública sejam vistas como de natureza privada.

Visto que a destruição dos fatos, acontecimentos e obras segue a lógica do consumo, da futilidade, da banalização e do simulacro, não espanta que tudo se reduza, ao fim e ao cabo, a uma questão pessoal de preferência, gosto, predileção, aversão, sentimentos. “Os fatos cederam lugar a declarações de

personalidades autorizadas, que não transmitem informações, mas preferências, as quais se convertem imediatamente em propaganda.” (CHAUI, 2006, p. 08).

O maior malefício trazido à cultura pelos meios de comunicação de massa tem sido a sua banalização e a redução da realidade à mera condição de espetáculo. As câmeras, holofotes, microfones, efeitos especiais com recursos dos mais diversificados produzem cenas de variados acontecimentos, numa velocidade de imagens, cores e sons que provocam no espectador a visualização e assimilação de “fantasmas”, isto é, de uma simulação do que é realidade. Isso tudo, reproduzindo informações que não são devidamente processadas, criticizadas, problematizadas, muito pelo contrário, dá-se valor ao que é instantâneo, fugaz, passageiro, presenteísta.

O espetáculo visual, sonoro e instantâneo (característico do Mundo pós-moderno), está vinculando as relações interpessoais, os hábitos, os vínculos, os costumes, etc., sob o mesmo referencial, isto é, homogeneizando os gostos, a moda, as informações, de maneira que os valores também se massifiquem em relação à realidade instantânea do tempo presente. O presente se explica por si mesmo. Com a massificação da cultura e sua transmissão (principalmente após o advento da internet), presenciamos noções e compreensões de tempo e de espaço que acompanham uma redução da compreensão de História, enquanto campo de conhecimento, isto é, uma desvalorização do que é passado, ou melhor, dos vínculos humanos com seu passado orgânico. Em outras palavras:

(...) sob os efeitos das tecnologias eletrônicas e de informação, a compreensão do espaço – tudo se passa “aqui” sem distâncias, diferenças nem fronteiras – e a compreensão do tempo – tudo se passa “agora” sem passado e sem futuro. Em outras palavras, a fragmentação e a dispersão do espaço e do tempo condicionam sua reunificação sob um espaço indiferenciado (um espaço plano de imagens fugazes) e um tempo efêmero desprovido de profundidade (CHAUI, 2006, p. 32)

O presenteísmo, ou História linear representa justamente os efeitos que os meios de comunicação de massa operam na consciência dos indivíduos. Podemos perceber tais efeitos nas transmissões dos noticiários de rádio e

televisão. De maneira geral, as notícias são apresentadas de forma a impedir que o ouvinte e o espectador possam localizá-las no espaço e no tempo.

A ausência de referências de espaço e de tempo é um dos fenômenos mais característicos das novas gerações de alunos que chegam às salas de aula atualmente. É notória a preocupação de historiadores e educadores, no sentido de “corrigir” os efeitos dos meios de comunicação na formação desses novos educandos, mais ainda o sentimento de descrédito e repulsa que os mesmos nutrem pelo conhecimento do passado.

Os prejuízos mais evidentes do presenteísmo que trazem conseqüências para o trabalho em sala de aula são: os efeitos da *acronia*³⁹ (ausência de referência temporal) e *atopia*⁴⁰ (ausência de referência espacial) produzidos pelos meios de comunicação de massa.

Um objetivo desta dissertação é discutir possíveis orientações em torno do resgate do sentido da disciplina História no âmbito escolar em tempos de “reducionismo” da memória, conseqüentemente do passado histórico, reforçados pelo fenômeno do presenteísmo.

As novas gerações estão vivendo numa espécie de presente contínuo, quase que restringindo sua vivência aos prazeres do momento instantâneo e imediato proporcionado, também, pelas informações que recebem no seu dia a dia, promovendo um total desinteresse em relação ao conhecimento do passado. A Globalização da informação, acompanhada pelo avanço das tecnologias na informática possibilita, aos nossos jovens, acesso a uma quantidade imensa de notícias e informações em alguns minutos diante de um computador ou através de instrumentos de divulgação midiática, tais como: televisão, rádio, cinema, jornais, revistas, cartazes, livros, folhetos etc.

“A comunicação triunfa, o planeta é atravessado por redes, fax, telefones celulares, modems, internet. Entretanto, a incompreensão permanece geral. Sem dúvida, há importantes e

³⁹ Marilena Chauí em seu livro: “Simulacro e poder: uma análise da mídia” aponta como *ausência de referência temporal ou acronia*, isto é: [...] os acontecimentos são relatados como se não tivessem causas passadas nem efeitos futuros; surgem como pontos puramente atuais ou presentes, sem continuidade no tempo, sem origem e sem conseqüências; existem enquanto são objetos de transmissão e deixam de existir se não são transmitidos.

⁴⁰ Elas são segundo Chauí (2006, p. 46): *a ausência de referência espacial ou atopia*, ou seja, “as diferenças espaciais (perto, longe, alto, baixo, grande, pequeno) são apagadas; o aparelho de rádio e a tela da televisão tornam-se o único espaço real. As distâncias e proximidades, as diferenças geográficas e territoriais são ignoradas”

múltiplos progressos de compreensão, mas o avanço da incompreensão parece ainda maior”. (MORIN, 2000, p. 93)

Essas informações que nos invadem e principalmente chegam aos nossos alunos diariamente são responsáveis por uma possível e preocupante alienação coletiva produzida por uma visão linear de História. A historiadora Maria de Lourdes Mônico Janotti – em seu ensaio “História, Política e Ensino” – apresenta suas preocupações em relação ao futuro do Ensino da História e à própria História como campo de conhecimento: “O presente passou a explicar-se por si mesmo. O perigo de ignorar o passado público pode também acarretar a perda da visão dialética da História e da vontade política que leva à crítica e à construção de projetos futuros” (JANOTTI, 2006, p. 43). Igualmente Eric Hobsbawm oferece considerações em torno da importância da História e do profissional historiador como o reconstrutor da memória coletiva e aquele que é responsável por oferecer alternativas possíveis diante da descaracterização do valor do que é o passado:

A destruição do passado, ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas, é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do séc.XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem. Por isso os historiadores, cujo ofício é lembrar o que os outros esquecem, tornam-se mais importantes que nunca no fim do segundo milênio. Por esse mesmo motivo, porém eles têm de ser mais que simples cronistas, memorialistas e compiladores. (HOBSBAWN *apud* BITTENCOURT, 2006, p. 57)

A reflexão do historiador inglês reforça uma preocupação comum entre Historiadores e Educadores contemporâneos. Vários debates, congressos e seminários sobre esse tema aconteceram, principalmente após a década de 1980 organizados pela ANPUH (Associação Nacional de professores e universitários em História) em caráter regional e Nacional. Os temas referentes à História como Disciplina e também como campo de conhecimento vêm sendo questionados, pois assistimos nas últimas décadas a uma “desqualificação do passado”, e a uma idéia de reducionismo da História como disciplina escolar. Presenciamos em sala de aula um desinteresse, um desapego por parte dos

alunos em relação ao estudo do passado que se deve a todos esses fatores até agora apresentados.

Foram apresentadas considerações sobre os meios de comunicação de massa, sobre a indústria cultural e sobre o fenômeno do *presenteísmo* que se tornou uma das marcas da sociedade e da cultura contemporâneas. Notamos que as novas gerações de estudantes carregam essa marca em sua formação e, por isso, têm dificuldades de entender a dimensão do passado e da memória em sua trajetória escolar.

Faz-se necessário, agora, perguntar: é possível reverter esse quadro? A Teoria da Complexidade pode oferecer subsídios nessa direção e para um novo ensino de História?

3.3 – O lugar das Idéias e da Cultura no pensamento de Edgar Morin.

Antes de responder às questões postas, julgamos ser interessante levar em conta ideias de Morin sobre a cultura e sobre seu peso na formação dos indivíduos. São contribuições importantes para se pensar a renovação do atual Ensino de História e para a reversão dos efeitos da atopia e acronia na formação dos estudantes.

Em várias obras, Morin apresenta sua visão de ser humano, conforme já mostrado no Capítulo II. Ele propõe enriquecer essa visão, pensando como o ser humano interage/relaciona-se com as ideias e com a cultura/sociedade do seu tempo e como, a partir desta relação, produz/reproduz seu cabedal cultural do qual fazem parte seus conhecimentos. Morin afirma que o *Homo Sapiens-demens* é formado 100% biologicamente e 100% culturalmente. Segundo ele, “[...] um indivíduo alimenta-se de memória biológica e de memória cultural” (MORIN, 2008, p. 21). Há uma interação recursiva, dialógica e hologramática na relação indivíduo-sociedade-cultura⁴¹. Diz ainda que “[...] não podemos esquecer as interações entre indivíduos, eles próprios

⁴¹ Morin, em vários momentos expõe a relação complexa entre indivíduo, sociedade e cultura. Segundo o autor: “A relação entre os espíritos individuais e a cultura não é indistinta, mas, sim, hologramática e recursiva. Hologramática: a cultura está nos espíritos individuais, que estão na cultura. Recursiva: assim como os seres vivos tiram sua possibilidade de vida do seu ecossistema, o qual só existe a partir de inter-retroações entre esses seres vivos, os indivíduos só podem formar e desenvolver o seu conhecimento no seio de uma cultura, a qual só ganha vida a partir das inter-retroações cognitivas entre os indivíduos: as interações cognitivas dos indivíduos regeneram a cultura que as regenera” (Ver em Morin, 2008, p. 24)

portadores/transmissores de cultura, que regeneram a sociedade, a qual regenera a cultura” (Idem, p. 19). Morin compara a cultura a um *grande Computador* constituído por vários terminais individuais, que são os espíritos, cérebros dos indivíduos que compõem a cultura do seu tempo.

Isso nos levaria a pensar que estamos fadados a aceitar, acomodar e obedecer aos determinismos impostos por essa grande máquina cultural? Até que ponto?

Antes de tentar responder, é importante explicar como Morin entende esse “determinismo cultural”. Há, segundo ele, um determinismo evidente na gênese do conhecimento e em outros aspectos culturais dos seres humanos que é denominado de *imprinting cultural*⁴², a marca matricial e incontornável da cultura no ser humano desde o seu nascimento. O *imprinting* “[...] nos impõe o que se precisa conhecer, como se deve conhecer, o que não se pode conhecer. Comanda, proíbe, traça os rumos, estabelece os limites [...]” (Idem, p. 28) Notamos o *imprinting* também na formulação de Teorias científicas, filosóficas; em concepções políticas, paradigmáticas, axiológicas; em postulados e axiomas, na disseminação dos pré-conceitos, racismos, etc. Os espíritos humanos se envolvem e são envolvidos, influenciam e são influenciados e, de maneira complexa, são produtores/geradores e reprodutores de cultura e também do *imprinting*.

Isso quer dizer que a cultura e o *imprinting* cultural são forças formadoras e determinantes? Não há possibilidade de não se adequar a elas?

Reportando-se à comparação da cultura com um grande computador e à afirmação de que cada indivíduo é um terminal “comandado” pelo computador maior, Morin ressalva: “Mesmo quando é comandado e controlado pelos diversos programas dos quais falamos, o indivíduo dispõe sempre de seu terminal pessoal” (Idem p. 23). Ou seja, sendo o ser humano uma parte da cultura que o formou, pode romper com os determinismos impostos. Há sempre espaços de autonomia, mesmo nos determinismos culturais: “há multiplicação das brechas e rupturas no interior das determinações culturais, possibilidade de

⁴² O termo *imprinting* foi empregado por Konrad Lorentz para explicar a marca incontornável imposta pelas primeiras experiências do jovem animal, como o passarinho que, ao sair do ovo, segue como se fosse sua mãe, o primeiro ser vivo ao seu alcance. Ora, há um *imprinting cultural* que marca os humanos, desde o nascimento, com o selo da cultura, primeiro familiar e depois escolar, prosseguindo na universidade ou na profissão. (Ver em Morin, 2008, p. 29)

ligar a reflexão com o confronto, possibilidade de expressão de uma idéia, mesmo desviante” (Idem, p. 23). Isso pode ser observado historicamente nos exemplos de indivíduos que romperam com a cultura do seu tempo: Sócrates, Galileu, Rousseau, Marx, Newton, Einstein, Picasso, Heisenberg, etc. Todos esses, foram “desviantes” de suas condicionantes socioculturais e históricas. Nas palavras de Morin, os espíritos desviantes são aqueles que “contra o Tabu e a Censura [...] fingiram concordar com aquilo em que não acreditavam para salvar aquilo em que acreditavam” (Idem, p. 37). Eles podem ser entendidos como sujeitos que “não obedeceram ao determinismo cultural, mas surgiram nas brechas abertas, ou que abriram no determinismo” (Idem, p. 63).

Para romper com os *determinismos*, por exemplo, no caso do conhecimento, e estabelecer um tipo de conhecimento que seja autocrítico, criterioso e contextualizado, isto é, aberto em relação às “amarras” do *imprintig*, Morin sugere que as pessoas sejam capazes de ter um ponto de vista que seja *auto-trans-meta sociológico*. Somente com esse olhar podemos situar o conhecimento:

- 1) [...] histórica, sociológica, cultural e epistemologicamente;
- 2) reconhecer os seus princípios e critérios de verdade e de erro;
- 3) enfrentar a complexidade de sua problemática em vez de escamoteá-la na concepção inepta de um determinismo trivial, imposto por uma sociedade trivial a um conhecimento trivial. (MORIN, 2008, p. 116).

Um conhecimento que se quer autônomo e emancipado, pronto para romper com as normalizações e imposições culturais, deve apresentar-se de maneira complexa, isto é, deve ser *auto* (autônomo e aberto à crítica), *trans* (que ultrapassa os limites teóricos e metodológicos e o rigor científico, que possa estabelecer um diálogo com outros saberes – união do pensamento científico com o humanístico) e também *metassociológico* (que possa ser contextualizado social e culturalmente).

As ideias, linguagens, produtos culturais, teorias, paradigmas, ideologias, etc., ou simplesmente “as coisas do espírito”, segundo Morin, possuem vida própria. Elas funcionam numa dinâmica própria de vida/morte, origem/degradação/degeneração/regeneração. Elas podem ser determinantes nas sociedades em relação à vida das pessoas. Mas, as pessoas precisam

poder desafiá-las e contrariá-las. Este é o caminho da autonomia, sempre relativa.

As “coisas do espírito”, para Morin, são como o conjunto de tradições, mitos, ritos, religiões e religiosidades, ideologias, etc., que também podemos chamar de *construções intelectuais* dos indivíduos e das sociedades. “As ideias são dotadas de vida própria porque dispõem, como os vírus, em um meio (cultural/cerebral) favorável, da capacidade de autonutrição e de auto-reprodução” (MORIN, 2008, p. 136). As ideias transcendem os indivíduos, pois permanecem, são reforçadas e reproduzidas culturalmente e socialmente ganhando uma espécie de vida própria que de certa forma, como diz Morin, possuem os indivíduos. E também influenciam e até são determinantes no direcionamento das sociedades. Um exemplo retirado do passado histórico pode ilustrar isso. Os historiadores helenistas, por muito tempo se perguntam sobre a verdade em torno da Guerra de Tróia. E se estudarmos as fontes de que dispomos para recuperar esse passado (por volta de 1400 a.C), nos remetemos às obras *Iliada* e *Odisséia* de Homero, que foram publicadas quase mil anos depois (por volta de 540 a.C). Estas, transmitidas por bardos e aedos profissionais e cantadas por várias gerações nutriram muito da cultura grega. Hoje sabemos que os estudos arqueológicos comprovaram a existência de Tróia e vários tesouros e resquícios desse passado foram encontrados (o famoso “tesouro” do Rei troiano Príamo e também do rei de Micenas Agamenôn pelo arqueólogo alemão Heinrich Schliemann no século XIX da nossa era)⁴³. As obras *Iliada* e *Odisséia* e a vida em torno do imaginário dos bardos gregos que narraram essa história puderam ser comprovadas. Vários livros, filmes, poesias, contos, teses, etc., foram produzidos sobre o evento (Guerra de Tróia) e nutrem, de certa forma, nossas ideias sobre a cultura grega antiga, mantendo-a presente e viva em nosso imaginário.

Vê-se nesse exemplo como o desenvolvimento de ideias, ou da *intelligentsia humana* – como Morin emprega esse termo – é alimentador e reforçador da *noosfera* – a dimensão das coisas do espírito. Pois, “Os seres de espírito multiplicam-se [...] via discursos, educação, doutrinação, palavra, escrita, imagem. O poder duplicador/multiplicador da imprensa, do filme, da

⁴³ Ver estudos de Pierre Vidal-Naquet no livro: “O mundo de Homero”. Cia das Letras, 2005.

televisão, aumentou e continua a aumentar o potencial reprodutor dos seres do espírito [...] (Idem, p. 154). As ideias, na visão de Morin, são portadoras de vida própria⁴⁴.

Há ainda todo o peso da Linguagem. “[...] a linguagem humana exprime, constata, transmite, argumenta, dissimula, proclama, prescreve [...] Consubstancial à organização de toda a sociedade, participa necessariamente da constituição e da vida na noosfera” (MORIN, 2008, p. 197). É a partir da Linguagem que estabelecemos os nossos vínculos com a cultura de nosso tempo. A linguagem, na concepção de Morin deve ser pensada em seu sentido hologramático, pois sendo parte integrante da cultura que a forma, deve ser concebida ao mesmo tempo como autônoma e dependente. Para ele: “A linguagem depende das interações entre indivíduos, os quais dependem dela para emergir enquanto espíritos [...]” (Ibidem, p. 199).

Ora, idéias, linguagem, valores e outras “coisas do espírito” são veiculadas por diversos meios e influenciam a vida das pessoas e os rumos das sociedades. Nos nossos dias, os meios de comunicação de massa emprestam a essas “coisas do espírito” uma agilidade, presença e força muito maiores. E isso traz os resultados apontados nos itens anteriores com todas as influências, também apontadas, no processo educativo em geral, no processo educativo escolar e, para o nosso foco de estudos, no processo de ensino da História. Uma dessas influências é a que tem levado nossos jovens ao que foi aqui denominado de presenteísmo.

3.4. Possíveis contribuições do pensamento de Edgar Morin para a superação do fenômeno do presenteísmo.

“[...] O caráter funcional do ensino leva a reduzir o docente a um funcionário. O caráter profissional do ensino leva a reduzir o docente a um mero especialista. O ensino tem de deixar de ser apenas uma função, uma especialização, uma profissão e voltar a se tornar uma tarefa política por excelência, uma missão de

⁴⁴ “Vivemos, vale lembrar, em um universo de signos, símbolos, mensagens, figurações, imagens, idéias, que nos designam coisas, situações, fenômenos, problemas, mas que, por isso mesmo, são os mediadores necessários nas relações dos homens entre si, com a sociedade, com o mundo. Nesse sentido, a noosfera está presente em toda a visão, concepção, transação entre cada sujeito com o mundo exterior, com os outros sujeitos humanos e, enfim, consigo mesmo “(MORIN, 2008, p. 140)

transmissão de estratégias para a vida. A transmissão necessita, evidentemente, da competência, mas, além disso, requer uma técnica e uma arte”.

Edgar Morin. Educar na Era Planetária, 2009, p. 98

Até o presente momento, destacamos alguns problemas de aprendizado e descrédito da disciplina História por parte da juventude que, principalmente nas últimas décadas, vem vinculando suas aspirações e objetivos com o ritmo das informações veiculadas no tempo presente. Diagnosticamos que o fenômeno do presenteísmo (perda de referência espacial e temporal), provocados pelo estímulo desenfreado dos meios de comunicação em retratar aquilo que é instantâneo e emergente, aos poucos, descaracteriza a importância e vínculo das novas gerações com o passado histórico. Todas essas preocupações são observadas e reveladas por professores de História que percebem o desgosto dos estudantes pelo estudo do passado⁴⁵.

E, a partir dessas questões, pretendemos apresentar algumas propostas metodológicas a partir de leituras da Teoria da Complexidade de Edgar Morin, buscando indicar algumas ideias e concepções que possam contribuir para a superação do fenômeno do presenteísmo. No item anterior, já destacamos alguns apontamentos que, de certa forma, já são indicações com vistas a se poder lidar educacionalmente no âmbito cultural e, no seu interior, no campo do mundo das ideias conforme o pensamento de Edgar Morin. Busca-se, aqui, complementá-las com a intenção de pensar em possibilidades de novos estudos para a História escolar a partir de sua teoria.

As ideias de identidade e de diversidade nas obras de Morin são conhecidas por um bom número de educadores e estudiosos, assim como sua visão do ser humano. Este é concebido, por ele, biológica e culturalmente na perspectiva dialógica “indivíduo, sociedade e espécie” (essas noções já foram

⁴⁵ A partir da leitura do artigo: “A Transversalidade e a renovação do Ensino de História” do professor José Alves de Freitas Neto, publicado no livro: “História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas”, organizado por Leandro Karnal, temos um quadro alarmante dos problemas característicos dos efeitos do presenteísmo no Ensino de História. Nesse texto, o autor aponta que os alunos querem aproveitar do passado histórico somente aquilo que tem importância para o seu cotidiano imediato. Parece que o conhecimento histórico, torna-se distante e sem importância. O autor, para pensar em reverter esse quadro propõe a transversalidade como objetivo, isto é, a partir de um tema do tempo presente: meio ambiente, saúde, ética, orientação sexual e pluralidade cultural, transmitir as contribuições do conhecimento histórico, para assim fazer o passado ter sentido para a juventude.

exploradas nos itens 2.2 e 3.3 dessa dissertação). A identidade é resultante, também, do envolvimento e reconhecimento do ser humano em seu grupo de convívio, como parte integrante da cultura de seu tempo e de uma relação com e compreensão dos seus antepassados. Esse entendimento está presente nos objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais de História e Geografia, que apontam para a necessidade de ensinar aos alunos sua história local, regional, nacional, mundial e planetária, reforçando que isso é importante para a constituição da identidade dos alunos do Ensino fundamental e Médio o:

Levantamento de diferenças e semelhanças individuais, sociais, econômicas e culturais entre os alunos da classe e entre eles e as demais pessoas que convivem e trabalham na escola: idade, sexo, origem, costumes, trabalho, religião, etnia, organização familiar, lazer, jogos [...] (PCN's de História e Geografia, 2000, p. 54)

Além de:

“[...] Identificar as ascendências e descendências das pessoas que pertencem à sua localidade, quanto à nacionalidade, etnia, língua, religião e costumes, contextualizando seus deslocamentos e confrontos culturais e étnicos, em diversos momentos históricos nacionais [...]” (PCN's de História e Geografia, 2000, p. 62)

Porém, notamos ainda nas leituras de livros didáticos de História e nas aulas em várias escolas de São Paulo⁴⁶ uma maneira de apontar os sujeitos e suas identidades como seres desvinculados de suas relações culturais, quase como supra-humanos, destacando-os como os verdadeiros “construtores do passado” os grandes líderes nacionais, reis, príncipes, estadistas, etc. Além disso, eles não são considerados subjetivamente, isto é, como portadores de emoções, sentimentos e até defeitos, de acordo com certos critérios de análise. Isso pode levar o aluno a não se identificar com o seu passado, que parece não existir, obscurecido por “personalidades” que parecem extemporâneas e nem com o estudo desse passado, pois não se reconhece como partícipe do processo de transformações históricas. O resultado mais drástico desse tipo de

⁴⁶ Realizamos esse estudo com alunos (futuros professores de História) do curso de licenciatura em História da Universidade Bandeirante de São Paulo (UNIBAN) no período de 2007-2009. Desse resultado, produzimos um livro intitulado: “História através de conceitos: metodologias e práticas de ensino voltados a uma educação para o pensar”, citado na bibliografia.

ensino é o não reconhecimento identitário da juventude. Em face disso, a construção da identidade desses estudantes fica, de alguma forma, comprometida nas aulas de História.

Outra reflexão importante a respeito da construção da identidade juvenil é o estudo sobre a origem de Nação e do povo brasileiro. Acostumamos-nos com um tipo de ensino que inaugura a História do Brasil a partir da chegada dos colonizadores portugueses. Em cursos de licenciatura em História, dividimos a História do Brasil em: Colônia, Império e República. Isto quer dizer, que também na academia, ainda constatamos esse modelo de ensino. O Brasil se constitui como civilização após o seu “descobrimento”. Há uma pergunta que muitos jovens do ensino fundamental e médio fazem aos seus professores de História: Não havia História do Brasil antes da chegada dos portugueses? As populações indígenas não tinham história? Os índios não fazem parte da civilização? Questões que ficam muitas vezes sem respostas e logicamente contribuem para uma visão estereotipada de identidade. Os objetivos dos Parâmetros curriculares Nacionais reforçam que é importante uma nova visão dos estudos históricos e que também é necessária, para os alunos do Ensino fundamental e Médio, a compreensão das origens e da diversidade étnica, da formação do povo brasileiro. Daí a proposta de presença nas aulas de História de:

“[...] Identificação do grupo indígena da região e estudo do seu modo de vida social, econômico, cultural, político, religioso e artístico [...] o território que habitam e que já habitaram, organização das famílias e parentesco, a produção e distribuição de alimentos, a divisão de trabalho entre os sexos e as idades, as moradias e a organização do espaço, os rituais culturais e religiosos, as relações materiais e simbólicas com a natureza, a língua falada, a vestimentas, os hábitos cotidianos de higiene [...]”(PCN’s de História e Geografia, 2000, p. 55 e 56)

Questões relacionadas à formação da identidade brasileira devem se constituir em temática importante nas aulas de História. É possível que o conhecimento do passado ganhe interesse maior se os programas curriculares apresentarem uma trajetória histórica sobre a constituição do povo brasileiro, tentando resgatar a cultura produzida pelas civilizações indígenas em tempos anteriores à colonização e suas influências presentes até hoje em nossa

cultura. Além disso, provavelmente oferecesse uma compreensão maior sobre a identidade de povo brasileiro.

Outra contribuição relevante para o Ensino de História a partir do estudo da Teoria da Complexidade de Edgar Morin, poderia ser a utilização do “método in vivo” (estudado no item 2.5) como proposta metodológica de ensino. É comum a insatisfação de pais, alunos, professores e gestores pelo modelo de Educação que ainda vigora em tempos atuais. Muitas reclamações e propostas indicam a necessidade de superação de aulas que tenham como modelo a tradicional lousa, o giz, os alunos sentados ouvindo o professor em “silêncio”, etc. Talvez seja o assunto mais debatido em Congressos de Educação e reunião de professores. Vivemos num tempo onde as informações podem ser geradas em segundos através de pesquisa na internet. O professor já deixou de ser visto como o “dono do saber”, para ser visto como um facilitador da aprendizagem. Mesmo assim, sabemos que a Educação Escolar deve ser reestruturada em seu modelo.

Não é nosso interesse discutir a mudança do modelo educacional, tema, aliás, presente em obras de Edgar Morin. O que importa, nesse momento, é entender se podemos apresentar possibilidades alternativas que possam colaborar com um Ensino de História que esteja em consonância com as demandas informacionais do tempo presente. O “método in vivo” é um procedimento de pesquisa que tem como possibilidade estudar a História a partir de um acontecimento que está inserido no tempo presente. Já discutimos anteriormente que a intenção desse método⁴⁷ é aproximar dialogicamente o presente, o passado e também o futuro. Portanto, é importante deixar claro que não se trata de valorizar ainda mais o presente, para promovê-lo em contraposição ao passado. A proposta é investigar os vínculos entre presente e passado.

O “método in vivo” pode ser pensado também como proposta metodológica, na medida em que busca interpretar o acontecimento em sua contingência, isto é, no momento de seu advento. Como isso é possível? É

⁴⁷ Método aqui é entendido como uma disciplina do pensamento, algo que deve ajudar a qualquer um elaborar sua estratégia cognitiva, situando e contextualizando suas informações, conhecimentos e decisões, tornando-o apto para enfrentar o desafio onipresente da Complexidade. (Vide estudos de Morin em: Educar na Era Planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana, p. 13)

importante ensinar além dos conteúdos tradicionalmente vinculados aos programas curriculares, os métodos de pesquisa do próprio historiador quando produz conhecimento. Por exemplo, é importante que os alunos compreendam que a compreensão do passado é produzida, e, nesse sentido, várias interpretações podem explicar o mesmo fenômeno histórico. Esse entendimento pode auxiliar para desmistificar a concepção de “verdade” que temos quando fazemos a leitura de imagens (chamadas canônicas) ou das informações veiculadas nos livros didáticos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais também apontam para a importância de ensinar os métodos e ofícios do historiador, na medida em que os alunos possam compreender e também:

“organizar alguns repertórios histórico-culturais que lhes permitam localizar acontecimentos numa multiplicidade de tempo, de modo a formular explicações para algumas questões do presente e do passado [...] utilizar métodos de pesquisa e produção de textos de conteúdo histórico, aprendendo a ler diferentes registros escritos, iconográficos e sonoros [...]”(PCN’s de História e Geografia, 2000, p. 41)

Mas como utilizar e, ao mesmo tempo, ensinar o “método in vivo” como caminho de estudos? Em sala de aula, o professor preparará seus alunos para uma pesquisa que será realizada em seu bairro ou mesmo em sua casa. O assunto proposto poderá ser: “A manifestação dos moradores do bairro, quanto ao aumento do transporte urbano”. O professor deve dividir a sala em alguns grupos que irão pesquisar as seguintes temáticas: 1) A justificativa da população do bairro para manter o preço do transporte como anteriormente. 2) As intenções da prefeitura e da empresa de ônibus para o aumento da taxa. 3) Como os meios de comunicação de massa notificaram a manifestação? 4) Quais foram os resultados positivos e negativos em relação à manifestação?

O professor deve ainda, explicar a seus alunos que todas as respostas devem ser notificadas ou enriquecidas a partir de textos jornalísticos, meios audio-visuais, entrevistas, depoimentos orais, etc. Depois da pesquisa realizada, o professor deve pedir para que seus alunos expressem os resultados que foram alcançados. Dessa forma, todos os alunos irão conhecer a pesquisa de seus colegas e terão mais informações para inferir sobre esse acontecimento que está diretamente ligado à história do seu bairro.

A possibilidade de discutir assuntos ligados às transformações sociais, econômicas políticas e culturais que estão ligadas à realidade dos jovens, pode contribuir para a aquisição de habilidades de raciocínio e competências relativas à prática de pesquisa, tais como: o trabalho com fontes orais, jornalísticas e áudio-visuais; a construção de hipóteses a partir da leitura dessas fontes; a interpretação do fato a partir do estudo que foi realizado, etc.

É evidente que podemos comparar o “método in vivo” a uma visita técnica ou “estudo do meio”, que já é muito conhecido e realizado por muitos professores. E também é possível que essa prática da maneira que foi relatada esteja em voga em muitas escolas. Entretanto, nossa perspectiva é ressaltar a importância de desenvolver pesquisas que tenham como finalidade uma leitura do passado histórico junto e a partir dos acontecimentos do tempo presente. Reforça Morin que:

Em todo o lugar, a relação viva passado/presente/futuro encontra-se ressecada, atrofiada ou bloqueada. Em consequência, torna-se necessário revitalizar essa relação, respeitando as três instâncias sem hipertrofiar nenhuma delas. A renovação e o aumento da complexidade da relação passado/presente/futuro deveriam então inscrever-se como uma das finalidades da educação. [...] É no presente que, em especial, se satisfazem as finalidades da existência que transcendem o desenvolvimento. A circulação dialógica passado/presente/futuro restaura a intensidade concreta da existência que constitui o eixo do presente”. (2009, p. 106-107)

Apresentamos no segundo capítulo dessa dissertação as principais categorias da Teoria da Complexidade e, em alguns momentos pensamos em como podem ser utilizadas no cotidiano escolar. No item 2.4 estudamos os princípios operadores da Complexidade. Acreditamos que esses princípios: recursividade, dialogia e holograma são fundamentais para entender e interpretar o passado, assim como, levar aos alunos novas possibilidades cognitivas para melhor compreender o passado histórico e, principalmente, resgatar o valor dessa disciplina em tempos de presenteísmo.

Com esta pesquisa pensamos mostrar que há muitas possibilidades de superação do presenteísmo a partir do referencial do pensamento complexo. Há outras indicações no que vem a seguir.

3.5 – Vencendo o fenômeno do presenteísmo: O Ensino de História e sua relação com a proposta Neo-Humanista de Edgar Morin.

“Podemos, enfim, dizer que a globalização da nação, que se concluiu ao final do século 20, confere ao planeta uma característica de civilização e cultura comuns; ao mesmo tempo, porém, o fragmenta ainda mais, e a soberania absoluta das Nações cria obstáculos, justamente, ao surgimento da sociedade-mundo. Emancipadora e opressora, a nação torna extremamente difícil a criação de confederações que responderiam às necessidades vitais dos continentes e ainda mais difícil o nascimento de uma confederação planetária.”

Edgar Morin. Os problemas do fim do século, p. 134

O que pretendemos nesse item é sintetizar algumas importantes considerações teóricas desse pensador, principalmente em relação ao que denomina como “Terra-Pátria”; “cidadania planetária” ou ainda “sociedade-mundo”, que insere o ser humano no centro dos dilemas contemporâneos, advogando a favor de um pensamento que busque as relações entre o local e o global, a unidade individual e a pluralidade cultural e o entendimento da tríade indivíduo/sociedade/espécie. Assim, pretendemos identificar em suas contribuições teóricas, alguns subsídios para promover reflexões em torno da criação de propostas metodológicas para o Ensino de História atual.

Antes de iniciarmos esse estudo é importante explicarmos a definição do termo *Humanismo*, para assim entender se é válido para denominar o pensamento e a produção teórica desse autor. Segundo o dicionário de conceitos históricos, podemos definir o humanismo como:

[...] um empreendimento moral e intelectual que colocava o homem no centro dos estudos e das preocupações espirituais, buscando construir o mais alto tipo de humanidade possível [...] Gerado no contexto das grandes transformações culturais do fim da Idade Média, o Humanismo possui estreitos laços com o Renascimento e com a retomada dos estudos dos clássicos gregos e latinos”. (SILVA, 2006, p. 193)

Essa é a definição do “Humanismo clássico” que está distante do Neo-Humanismo. Isto porque a proposta dos renascentistas do final do séc. XV e início do XVI que cunharam essa expressão tinham como perspectiva exaltar as potencialidades humanas; as aspirações e conquistas da burguesia em

expansão, ou seja, situar o homem no núcleo do cosmos ou no “centro de todas as coisas” (Antropocentrismo). Devemos destacar que estamos nos referindo ao contexto da transição do Feudalismo para o Capitalismo. Dessa forma, é válido destacar esse período como a passagem do Teocentrismo cristão para o Antropocentrismo humano, destacadamente um tempo de críticas aos dogmas clericais que prepararam a modernidade para a Reforma Protestante e também para o desenvolvimento científico. Nesse sentido, o Humanismo clássico pode ser pensado como a valorização do egocentrismo e do hedonismo, ou seja, a busca incessante do prazer individual, o que acarreta na exacerbação dos valores individuais ante os coletivos.

Podemos entender como Neo-humanismo uma proposta filosófica e cultural que tende situar os valores humanos no centro dos debates contemporâneos. Isto é, teorizar os principais dilemas do homem e da humanidade do final do século XX e início do século XXI, principalmente aqueles que ameaçam a vida no planeta, notoriamente: os problemas ecológicos, éticos, culturais, sociais e econômicos que irrompem no nosso tempo. Segundo Adalberto Dias de Carvalho, o Neo – Humanismo na obra de Morin busca, sobretudo destacar:

[...] noções-chave como as de *autonomia, de Liberdade, de amor, de indivíduo e de sujeito*, denunciando aí, por um lado, os equívocos em matéria de fundamentação científica e ideológica, por outro, procurando sempre salvaguardar os valores que lhes são inerentes, tudo isto em prol de uma dignidade do homem potencialmente ameaçada. (1987, p. 33)

O Neo-humanismo se distingue do Humanismo clássico em, pelo menos, três características: primeiramente devemos levar em consideração a distância temporal entre ambas. Essa consideração por si só evidencia contextos sociais, políticos, econômicos e culturais distintos. Em segundo lugar, podemos interpretar o Neo-humanismo como a busca da valorização dialógica entre indivíduo/sociedade/espécie, diferentemente do apelo antropocêntrico do humanismo clássico. Em terceiro, devemos destacar que há, nas proposições de Morin, uma tentativa de superação do pensamento clássico, de origem renascentista, de modelo cartesiano, que separa o sujeito do objeto, que disjunta para conceber a unidade, um tipo de pensamento que divide em partes para depois conceber o todo, etc.

Nessas proposições podemos sintetizar três diferenças entre o humanismo clássico e o Neo-humanismo: a distância temporal; as divergências entre Antropo e Sócio-centrismo e as propostas epistemológicas que as fundamentam, deixando claro que o Neo-Humanismo busca uma nova concepção de sujeito que, não pode ser visto de maneira egocentrista ou individualista (como no Humanismo clássico), e sim, em sua relação dialógica com a sociedade com que se relaciona e também com a espécie de que faz parte.

A definição de Neo-Humanismo sugere uma nova concepção de ser humano, voltada para a sua inserção no contexto do final do século XX e início do XXI. Um período marcado pelo desenvolvimento⁴⁸ científico, pela especialização técnica, pelo auge da indústria em ritmo acelerado de produção e pelo Capitalismo, sistema que regula as relações econômicas locais, regionais, nacionais e mundiais em sua fase globalizada.⁴⁹ Isso confere ao planeta uma característica de civilização e cultura comuns, mas que ao mesmo tempo, fragmenta e isola, na medida em que a soberania política de algumas Nações e os mandonismos locais e regionais com sua autoridade cega, impossibilitam a criação de uma confederação planetária. Por esses fatores, Morin argumenta ainda que:

A vida democrática regride. Quanto mais os problemas adquirem uma dimensão técnica, tanto mais escapam às competências dos cidadãos em proveito dos especialistas. Quanto mais os problemas de civilização se tornam políticos, tanto menos os políticos são capazes de integrá-los em sua linguagem e em seus programas. (MORIN, 2005, p. 84)

⁴⁸ A palavra de ordem do progresso capitalista no contexto do final do século XX, talvez seja “Desenvolvimento”. Segundo Morin: “O desenvolvimento de nossa civilização produziu maravilhas: a domesticação da energia física, as máquinas industriais cada vez mais automatizadas, as máquinas eletrodomésticas que liberam os lares das tarefas mais escravizadoras, o bem-estar, o conforto, os produtos extremamente variados de consumo, o automóvel (que, como indica seu nome, proporciona a autonomia na mobilidade), o avião, que nos faz devorar o espaço, a televisão, janela aberta para o mundo real e os mundos imaginários...” (Vide seus estudos no livro: “Terra Pátria”, p. 83-87)

⁴⁹ A Globalização da Economia, como nos sugere Morin: “[...] é cada vez mais um todo interdependente: cada uma de suas partes tornou-se dependente do todo, e, reciprocamente, o todo sofre as perturbações e vicissitudes que afetam as partes. A queda da cotação do café, por exemplo, incita os camponeses da Colômbia a cultivar a coca, que vai alimentar as redes planetárias de transformação e tráfico da droga, e depois a lavagem do dinheiro em bancos de países como a Suíça [...]” (Vide estudos de Morin, no livro Terra Pátria, p. 34)

O desenvolvimento⁵⁰ científico e tecnológico, motor do sistema capitalista, acompanhado das teorias históricas e sociológicas que acreditavam no progresso majestoso da civilização moderna Ocidental⁵¹, na verdade apresentaram para o século XX: a barbárie e os resultados catastróficos de duas guerras Mundiais; a escalada dos partidos nazi-fascistas ao poder; o colapso do Capitalismo Mundial; a bipolaridade de dois sistemas ideológicos, políticos e econômicos que colocaram em risco o destino da humanidade; a desigualdade social em escala mundial; o xenofobismo; a miséria; a fome, etc. E mais:

O desenvolvimento, do modo que é concebido, ignora aquilo que não é calculável nem mensurável: a vida, o sofrimento, a alegria, o amor, e o único critério pelo qual mede a satisfação é o crescimento (da produção, da produtividade, da receita monetária). Definido unicamente em termos quantitativos, ele ignora as qualidades: de existência, de solidariedade, do próprio meio e também a qualidade de vida. (MORIN, 1991, p. 117)

Por causa dos avanços tecnológicos e científicos de finais desse período em consequência do consumo exacerbado, combustível do próprio sistema capitalista, novos dilemas colocaram o destino do planeta e da humanidade no centro das discussões políticas em escala Mundial. Muitas conferências ecológicas, que propunham a redução da emissão de monóxido e dióxido de carbono na atmosfera, promoveram divergências entre as Nações. A Organização das Nações Unidas, de tempos em tempos, promove grandes arrecadações para países que apresentam condições de miséria absoluta, de grande parcela de sua população convivendo com epidemias e extremas desigualdades sociais. Mas apesar do esforço da ONU, e de várias Instituições e ONG's que atuam em caráter regional ou Nacional, os problemas persistem.

⁵⁰ Podemos entender esses reflexos do desenvolvimento do Capitalismo inclusive no Brasil. Segundo Morin: A noção de desenvolvimento hoje corrente pode ser devastadora para os índios - e não apenas para eles, mas para toda a humanidade, considerando que a integração dos índios à sociedade não pode significar a desintegração da cultura indígena. Isso pode trazer consequências graves, como a degradação da floresta pelo uso de pesticidas nos projetos agrícolas dos latifundiários. Claro, há também a questão urbana e a favelização das cidades, tão grave como o crescimento do número de carros em circulação. (Ver em anexo 3 - entrevista de Morin na íntegra para o Estado de São Paulo em 02/08/2009)

⁵¹ Nas palavras de Morin, o Ocidente sofre ainda e cada vez mais: “do domínio do cálculo, da técnica do lucro sobre todos os aspectos da vida humana, do domínio da quantidade sobre a qualidade, da degradação da qualidade de vida nas megalópoles e da desertificação da zona rural, utilizada pela agricultura e a pecuária industriais que já produziram várias catástrofes alimentares. (vide estudos sobre essa temática, no livro “Os problemas do fim do século”, p. 93-101)

Em face de todas essas considerações é importante perguntarmos se a Teoria da Complexidade de Edgar Morin aponta caminhos para superarmos, ou ao menos, compreendermos a nossa parcela de responsabilidade na perspectiva de transformar o planeta em que vivemos. Indica Morin que:

“[...] a missão da educação para a era planetária é fortalecer as condições de possibilidades de emergência de uma sociedade-mundo composta por cidadãos protagonistas, conscientes e criticamente comprometido com a construção de uma civilização planetária” (2003, p. 98)

A proposta educacional, presente em sua teoria pode ensejar caminhos para se pensar em possibilidades metodológicas alternativas para o Ensino de História, como disciplina que pode promover debates e reflexões que levem as novas gerações de alunos, a reconhecerem a sua parcela de contribuição no agravamento de todos esses problemas, e principalmente no amadurecimento de uma consciência e da responsabilidade necessária para uma postura voltada para a transformação necessária do nosso planeta. Tentaremos situar as contribuições educacionais de Edgar Morin nesse sentido.

Para ele é necessário que se dê aos alunos e adolescentes que irão enfrentar o mundo do terceiro milênio um tipo de pensamento⁵² e cultura que possa prepará-los para “articular, religar, contextualizar, situar-se no contexto e, se possível, globalizar, reunir os conhecimentos que adquiram” (2002, p. 29). Entende ainda que no interior do espaço escolar, as disciplinas devem colaborar para que tais questões estejam presentes, sendo importante somar a isso a possibilidade da realização de jornadas temáticas, cada uma delas centradas sobre um grande tema que permita religar as disciplinas. Jornadas temáticas que ressaltem a importância de discutir: “o mundo, a terra, a vida, a humanidade, literatura, poesia, línguas, artes, cinema, culturas adolescentes, conhecimento” (Idem, p. 35). Para que esse tipo de educação aconteça, nossa tradição escolar precisa transformar-se em uma forma de organização

⁵² No segundo capítulo apresentei a definição de Complexidade, do pensamento complexo e também os princípios operadores dessa teoria. Cabe agora ressaltar, que em algumas obras Morin, sugere: “[...] a busca sobre a compreensão do mundo, do humano e da humanidade tendo como base os códigos de um conhecimento complexo, pois este tem a pretensão de conceber, inseparavelmente, a dialógica da unidade e da diversidade humana” (Vide estudos de Morin no livro “Introdução ao pensamento Complexo, p. 76). Essa consideração pode indicar sua preocupação Neo-humanista.

transdisciplinar⁵³ e complexa, capaz de produzir conhecimentos pertinentes (como aqueles que sugerimos anteriormente), onde docentes e discentes aprendam a se situar e a se compreender no universo onde convivem e atuam para poderem construir uma identidade individual, regional, da sociedade que representa e também da espécie, num mundo com características comuns e problemas que também devem ser compartilhados. A solidariedade deve ser uma característica desse aluno do terceiro milênio. Isso pode ser dificultado pelo tipo de educação que temos, pois,

nossa educação nos ensinou a separar, compartimentar, isolar, e não a ligar os conhecimentos, e portanto nos faz conceber nossa humanidade de forma insular, fora do cosmos que nos cerca e da matéria física com que somos constituídos” (MORIN, 2000, p. 48)

Além de defender a aquisição de uma identidade planetária, devemos acrescentar que um dos maiores desafios da Educação e do Ensino de História seja trabalhar de maneira eficiente os temas ligados à diversidade ou pluralidade cultural no contexto de sala de aula. Mesmo sendo temática corrente e obrigatória nos PCN's de História e Geografia, visualizamos poucos trabalhos nessa direção. Os poucos que ocorrem servem para ilustrar algumas datas, tais como: O dia do Índio ou o dia da Consciência Negra. Dessa forma, gradativamente os alunos ficam com uma referência parcelada ou incompleta do reconhecimento de suas origens. Conhecer a identidade terrena, cósmica e planetária é indispensável ao ser humano e é proposta condizente com o novo Humanismo. Entre os principais valores que a Escola deve promover e cultivar no terceiro milênio está o respeito à diferença, que pode ser pensado como a aceitação da pluralidade cultural e étnica, assim como a realização do diálogo e do debate de ideias. Uma escola que esteja aberta para a novidade e criatividade que as novas gerações, a cada ano, de maneira mais desafiadora trazem consigo. Uma postura contestadora pode ensejar transformações curriculares, metodológicas e de objetivos educacionais.

⁵³ Trans, significa através de. Isto é, pensar a disciplina escolar como campo do saber autônomo, que possa atravessar os seus limites de conhecimento e atuação. Uma disciplina “aberta” está disposta a ampliar os assuntos e temáticas comuns ao cotidiano escolar. Nossa tradição de ensino compartimentou o conhecimento em áreas específicas do saber, por isso, os professores ainda são resistentes a promoverem um debate que possa ser direcionado a uma transformação de sua disciplina. Mas as próprias necessidades do mundo contemporâneo, aos poucos, nos mobilizam para pensar em propostas emergenciais de transformação do currículo escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As primeiras ideias que impulsionaram a proposta dessa pesquisa me acompanham desde o tempo de graduação. Nesse tempo, convivendo com as disciplinas do curso, percebia que o conhecimento histórico transmitido a cada aula, estava dividido em algumas correntes ou escolas de produção e, por isso, separava os professores pelas concepções diversas que seguiam e também as disciplinas que lecionavam. Todas essas questões me incomodavam. Tentava entender porque suas concepções ideológicas os separavam, sendo que lecionavam para a mesma turma. Todas essas posições diferentes acabavam dividindo também os alunos que optavam em seguir uma tendência em detrimento da outra.

Essas indagações me estimularam a estudar as principais correntes do pensamento historiográfico para entender um pouco mais essas divergências teóricas e também para conhecer a evolução das técnicas e métodos de produção da ciência histórica. Afinal, ser historiador ou professor de História era a profissão que tinha escolhido para o futuro.

A partir desse estudo, começava a colher algumas informações e dados de cada corrente do pensamento historiográfico, tentando identificar seus principais postulados teóricos e metodológicos. Desse estudo, comecei a construir as bases do primeiro capítulo de minha dissertação do mestrado. Compilei todo o material que tinha com algumas referências importantes e estruturei algumas premissas que explicam no essencial as principais características das escolas clássicas da ciência histórica, dentre elas: *O Positivismo, O materialismo Histórico Dialético e a École des Annales*.

Estudando-as melhor, pude comprovar que essas escolas do pensamento e de produção histórica propõem análises, interpretações, métodos e abordagens muito distintos entre si, podendo até se contrapor no estudo de um mesmo assunto.

Essas divergências teóricas e metodológicas me incitavam a conhecer suas limitações e me desafiavam a pensar em uma abordagem que pudesse unir as contribuições de cada corrente em uma proposta que interpretasse o passado histórico por múltiplos ângulos e possibilidades. Por isso, continuei estudando, primeiro num curso de pós-graduação *lato-Sensu*, no qual conheci

o pensamento complexo e a Teoria da Complexidade de Edgar Morin. Suas propostas de superação da fragmentação dos saberes e da reforma do pensamento me guiavam para a estruturação do segundo capítulo da minha dissertação.

A partir de algumas leituras e a produção de alguns textos sobre a produção teórica de Edgar Morin, percebi que havia indicações interessantes em sua teoria que poderiam guiar meus estudos na direção de uma proposta teórica de compreensão do passado a partir do referencial do pensamento complexo. Para isso, precisava de uma orientação mais específica. Encontrei-a no curso de pós-graduação *stricto-Sensu* em Educação da Universidade Nove de Julho, mais precisamente na linha de pesquisa em “Educação e Complexidade”.

Minha pesquisa já estava direcionada. Estudando a fundo esse referencial de pesquisa, estruturei melhor meu objeto e comecei a esboçar o segundo capítulo de minha dissertação. A proposta era estudar a concepção de História no pensamento de Edgar Morin. Preparei o segundo capítulo da minha dissertação com essa proposta: identificar nas obras de Morin a sua concepção de História para, a partir daí, obter elementos que pudessem oferecer subsídios para uma compreensão mais ampla do passado e da própria História, buscando uma interação dela com outras áreas do conhecimento humano. E com isso buscar elementos que pudessem iniciar novos caminhos para o ensino da História nas escolas.

Assim meu problema de pesquisa estava estruturado. Pretendia responder em minha pesquisa, se as concepções de História presentes no pensamento de Edgar Morin, poderiam sugerir propostas alternativas para as análises históricas, assim como para o Ensino dessa disciplina.

Com isso em vista organizei o segundo capítulo da seguinte maneira: num primeiro momento realizei um estudo para identificar o diálogo desse pensador com a História do seu tempo, tentando evidenciar suas principais influências no campo das ciências humanas. Em seguida, utilizei algumas obras desse autor para entender a sua concepção de sujeito. Nas correntes clássicas do pensamento historiográfico há o reconhecimento do sujeito de maneira a compreendê-lo parcial ou genericamente. A intenção foi entender nas concepções de Morin o lugar que ocupa o sujeito nas sociedades e no

processo histórico com o propósito de buscar elementos que pudessem enriquecer as análises a respeito do papel das subjetividades nas interpretações históricas. Em seguida busquei compreender algumas categorias que estão no cerne de sua teoria, destacadamente o que chama de princípio dialógico. Para entender esse princípio estudei a relação entre barbárie e cultura, no sentido de diagnosticar essa categoria como uma releitura da dialética marxista, com subsídios diferentes de interpretação das análises econômicas e sociais. Em seguida, fiz um estudo e exposição de alguns aspectos do pensamento de Morin que julguei importantes para o objeto dessa pesquisa, tendo como ponto de partida um estudo das seguintes categorias do pensamento complexo: recursividade, dialogia e o princípio hologramático. Esse estudo auxiliou-me no entendimento das múltiplas condicionantes que envolvem o processo histórico e as maneiras de pensar a seu respeito. A partir daí, penso ser possível apontar alternativas para a interpretação do passado e para o ensino de História.

Um estudo importante, ainda no interior do Capítulo 2, foi o do método moriniano de compreensão da História do Tempo Presente, que ele denomina de “Método *in vivo*” ou “Sociologia do Presente”. Trata-se de um procedimento de pesquisa que sugere conhecer o acontecimento ou fato histórico que irrompe no presente, a partir de um enfoque multi-disciplinar. Nesse estudo entendemos a contribuição dessa teoria para um olhar transdisciplinar dos eventos históricos. Foram estudadas ainda as dimensões do Acaso e da Incerteza de acordo com o pensamento de Edgar Morin, pensando ser possível o seu reconhecimento nas análises históricas, de vez que nem sempre o são.

No terceiro capítulo, buscamos apresentar um panorama dos principais problemas de aprendizado e “desgosto” das novas gerações de alunos em relação ao Ensino de História. O ritmo acelerado das informações e das novidades no âmbito de toda a sociedade atual levado ao máximo através dos meios de comunicação de massa e reforçado pelo avanço dos recursos da informática (que é uma das marcas da sociedade contemporânea) oferece aos nossos alunos uma quantidade imensa de informações, que nem sempre são bem processadas ou compreendidas. O tempo presente acaba sendo explicado por ele mesmo, o futuro tido apenas como um tempo incerto e o passado entendido como inútil ou sem importância para as gerações atuais.

Isto promove um “desapego” ou interesse pelo conhecimento do passado ou pelo conhecimento histórico. Isso tem gerado um comportamento que muitos pensadores têm denominado de presenteísmo, ou a perda gradativa das referências de tempo aliadas às de espaço.

Essas características comuns à juventude atual se refletem no espaço de sala de aula, onde percebemos apatia e desencanto em relação ao conhecimento do passado. Devido a esta relação entre o fenômeno do presenteísmo e o forte impacto dos meios de comunicação de massa, é feita uma apresentação da evolução histórica desses meios e de sua influência no fenômeno mencionado. Em face de todos esses problemas apontados, buscamos entender e apresentar contribuições da Teoria da Complexidade de Edgar Morin, especialmente a partir de certas idéias. Uma delas relativa ao peso da Cultura, ou do *imprinting cultural* e do que ele denomina de noosfera, ou o mundo do espírito ou mundo das idéias.

No quarto item, tentamos articular algumas propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais de História e Geografia com ideias presentes no pensamento moriniano. Nossa intenção foi apontar como alguns tópicos apontados como imprescindíveis nos PCN's e indicados como objetivos na formação dos alunos do Ensino fundamental e médio, tais como: a construção de identidade; o respeito à diversidade de outros povos; a possibilidade de entender o passado com questionamentos do tempo presente e a aquisição de habilidades cognitivas a partir do reconhecimento de métodos de produção do próprio historiador, etc. podem ser repensados no cotidiano de sala de aula. Notamos que esse tópico incita a reflexão para novas abordagens e metodologias para o Ensino de História. Alertamos, contudo, que precisa ser melhor desenvolvido, para destacar outros procedimentos a partir do referencial da Complexidade.

Por fim, procuramos apresentar o que muitos denominam de “Neo-Humanismo” na obra de Edgar Morin. Nesse estudo, salientamos o que o autor sugere como momento de vivenciarmos uma “cidadania planetária”, no sentido de entender os problemas sociais, econômicos, políticos, demográficos, ecológicos, etc., que ameaçam a nossa vida no planeta. Assim como, sugerir um tipo de pensamento que busque as relações entre a unidade e a diversidade, o contexto, a pluralidade cultural, o respeito ao meio ambiente, ou

simplesmente uma consciência de uma “sociedade-mundo”. Talvez aí, esteja o maior desafio para o ensino de História atual, isto é, poder oferecer aos estudantes uma leitura mais abrangente e analítica dos problemas que vivemos atualmente. A História enquanto ciência e disciplina escolar deve se preparar para educar para uma nova consciência humana. Nesse sentido, acreditamos que Edgar Morin tenha uma grande contribuição teórica a oferecer. Resta-nos compreendê-la e buscarmos sua possível aplicação no cotidiano de sala de aula.

Consideramos pertinente, agora, apontar se conseguimos os resultados desejados e comprovar, ou não, as hipóteses que tínhamos no início da pesquisa. Partimos do pressuposto que nenhuma pesquisa tem uma conclusão definitiva, porém é válido esclarecer se atendemos ou não nossas expectativas. As hipóteses que levantamos são as seguintes: 1) As categorias do pensamento complexo de Edgar Morin podem ser válidas para interpretações do passado histórico, podendo ser utilizadas também como métodos alternativos para o ofício do historiador; 2) A teoria da Complexidade enseja caminhos de aproximação das ciências históricas com as demais ciências; 3) A partir do estudo dessa teoria, podemos indicar caminhos e orientações metodológicas para o ensino de História atual.

Podemos destacar primeiramente a noção de sujeito expressa no pensamento de Edgar Morin. Nas correntes clássicas do pensamento historiográfico, percebemos que o sujeito é o próprio Estado-Nação, isto quer dizer, que o indivíduo só é reconhecido historicamente quando participa das transformações do Estado (no positivismo). Em outras vertentes, percebemos o indivíduo ser reconhecido somente no interior de sua classe, não sendo estudado em sua individualidade (marxismo estruturalista). Morin, nesse sentido, sugere uma nova leitura do sujeito nos estudos históricos, a partir do reconhecimento do importante papel de sua subjetividade. Dessa forma, pode ensejar propostas metodológicas que proporcionem aos alunos do Ensino Fundamental e Médio, o conhecimento das ações dos indivíduos tomados isoladamente e nas suas relações com outros indivíduos possibilitando com isso a tomada de consciência de que todos somos autores da história. Não só: de que todos temos responsabilidades sociais e históricas. O processo histórico não é de um “alguém abstrato”, mas dos cada um juntos uns com os outros.

Outra importante contribuição de Morin para as interpretações históricas é a possibilidade de pensar o passado por intermédio dos princípios operadores da Complexidade: dialogia, recursividade e holograma. Em nosso estudo, tentamos pensar o passado, o presente e o futuro a partir desse referencial, e concluímos que as análises e compreensão de vários fatos e aspectos históricos tornaram-se mais abrangentes e completas, sendo uma importante novidade para as demandas interpretativas do passado. Sentimos que há muito o que estudar em relação aos princípios operadores, na medida em que oferecem ao historiador uma visão múltipla de possibilidades interpretativas. Acreditamos que devem ser pensados como recursos metodológicos nas aulas de História escolar.

Por último, devemos acrescentar que o “Método in vivo” se caracteriza como uma pesquisa multidisciplinar que olha o presente nas suas relações com o passado. Desse modo, sugere fazer uma leitura polidirecional da História no momento de seu advento. O estudo do acontecimento contingente pode ensejar caminhos para a elaboração de aulas de História que partem do presente para enriquecer as análises sobre o passado e permitir aos alunos uma compreensão da História que seja mais próxima de suas vivências, mais atrativa e, além disso, capaz de proporcionar uma necessária valorização do estudo do passado.

Nossa pesquisa buscou trazer contribuições teóricas e metodológicas do pensamento de Edgar Morin para o desenvolvimento das ciências históricas no segundo capítulo, para podermos pensá-las como referências que podem contribuir ou direcionar caminhos para propostas alternativas no Ensino de História atual.

É importante salientar que esse estudo ainda não está concluído. Há muitas indicações em notas e também na leitura de cada capítulo, para se pensar em novas abordagens e novos direcionamentos de pesquisa, que podem servir de subsídios para muitos professores, estudiosos ou curiosos em relação ao conhecimento histórico, historiográfico e para o ensino da História na educação escolar. Acima de tudo, indica ao autor deste trabalho, que há muito o que estudar e pesquisar nos próximos anos. Acreditamos nessa máxima, e com muito otimismo continuaremos refletindo sobre novas metodologias para o Ensino de História.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, Cleide. e PETRAGLIA, Isabel (orgs.). **Estudos de Complexidade**. São Paulo: Xamã, 2006.

AQUINO, Julio Groppa (org.). **Indisciplina na Escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

_____.(org.) **O saber Histórico na sala de aula**. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

BURGUIÈRE, André (org.). **Dicionário das Ciências Históricas**. Tradução de Henrique de Araújo Mesquita. Rio de Janeiro: Imago, 1993.

CAIRE-JABINET, Marie Paule. **Introdução à Historiografia**. Tradução de Laureano Pelegrin. São Paulo: Edusc, 1994.

CARVALHO, Adalberto Dias de. **Morin e a Renovação do Humanismo**. Revista de Ciências, Letras e Filosofia da Universidade do Porto. Lisboa: 1987.

CARVALHO, Edgar de Assis e ALMEIDA, Maria da Conceição (orgs.). **Educação e Complexidade**: Os sete saberes e outros ensaios. 4º Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

CHAUÍ, Marilena. **Simulacro e poder**: uma análise da mídia. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2006.

CODO, Vanderley. **O que é Alienação?** (Coleção Primeiros Passos). São Paulo: Brasiliense, 2004.

COELHO, Teixeira. **O que é Indústria cultural?** (Coleção Primeiros Passos). São Paulo: Brasiliense, 1980.

DUBY, Georges. **Guilherme Marechal**: ou o melhor cavaleiro do mundo. Trad. de Renato Janine Ribeiro. 2º Ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DRAY, William. **Filosofia da História**. Tradução de Octanny Silveira da Mota e Leônidas Hegenberg. 2º ed. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1977.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos**. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FOUCAULT, Michel (coord.). **Eu, Pierre Riviere, que degolei minha mãe, minha irmã e meu irmão:** Um caso de parricídio no século XIX. Tradução de Denize Lezan de Almeida. 8° Ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007.

GINSBURG, Carlo. **O queijo e os vermes:** O cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição. Tradução de Maria Bethania Amoroso. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

HOBBSAWN, Eric. **Era dos Extremos:** o breve século XX (1914-1991). Tradução de Marcos Santarrita. 2° Ed. São Paulo: Cia das Letras, 2008.

KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula:** conceitos, práticas e propostas. 3° Ed. São Paulo: Contexto, 2005.

LIPMAN, Mathew. **O pensar na Educação.** 3. ed. São Paulo: Vozes, 2001.

LORIERI, Marco A. & RIOS, Teresinha A. **Filosofia na Escola:** O prazer da reflexão. São Paulo: Moderna, 2004.

LÖWY, Michael. **As aventuras de Karl Marx contra o barão de Münchhausen:** marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento. 9° Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MARTINAZZO, Celso José. **Identidade Humana:** unidade e diversidade enquanto desafios para uma educação planetária. Revista da Unijuí. Rio Grande do Sul, 2005.

MARX, Karl. **A Miséria da Filosofia:** resposta à Filosofia da Miséria de Proudhon. Tradução de Paulo Roberto Banhara. São Paulo: Escala, 2007.

_____. e ENGELS, Friedrich. **O Manifesto Comunista.** Tradução de Maria Lúcia Como. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

MONTEIRO, Ana Maria (org.). **Ensino de História:** Sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Faperj, 2007.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

_____. **Cultura e barbárie européias.** Tradução de Daniela Cerdeira. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

_____. **Cultura de massas no século XX: O Espírito do tempo (1-Neurose).** Tradução de Maura Ribeiro Sardinha. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1984.

- _____. **Cultura de massas no século XX: O Espírito do tempo (2-Necrose)**. Tradução de Agenor Soares Santos. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1977.
- _____. **Em busca dos fundamentos perdidos: textos sobre o marxismo**. Tradução de Maria Lúcia Rodrigues. 2ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.
- _____. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2007
- _____. **Meu Caminho** (entrevistas com Djénane Kareh Tager). Tradução de Edgar de Assis Carvalho. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010a.
- _____. **O Método 4: habitat, vida, costumes, organização**. Trad. de Juremir Machado da Silva, 4ª Ed. Porto Alegre: Sulina, 2008
- _____. **O método 5: a humanidade da humanidade**. Trad. de Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2007.
- _____. **Os sete saberes necessários à Educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.
- _____. **Para sair do século XX**. Tradução de Vera Azambuja Harvey. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1986.
- _____. **Para onde vai o mundo?** Tradução de Francisco Morás. Rio de Janeiro: Vozes, 2010b.
- MORIN, Edgar e KERN, Anne Brigitte. **Terra Pátria**. Tradução de Paulo Neves. Porto Alegre: Sulina, 2005.
- MORIN, Edgar, BOCCHI, Gianluca e CERUTTI, Mauro. **Os problemas do fim do século**. Tradução de Cascais Franco. Lisboa: Editorial Notícias, 1991.
- MORIN, Edgar, CIURANA, Emilio Roger e MOTTA, Raul Domingo. **Educar na era planetária: O pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- MONTEIRO, Ana Maria (org.). **Ensino de História: Sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Faperj, 2007.
- NADAI, Elza. **O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva**. IN:_____ REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA. São Paulo. ANPUH/Marco zero, vol. 13, nº 25/26, 1993.
- PENA-VEGA, Alfredo e LAPIERRE, Nicole (orgs.). **Edgar Morin em foco**. Tradução de Edgar de Assis Carvalho. São Paulo: Cortez, 2008

PETRAGLIA, Isabel. **Edgar Morin: A educação e a complexidade do ser e do saber.** Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

PINSKI, Jaime (org.). **O Ensino de História e a criação do fato.** 5. ed. São Paulo: Contexto, 1992.

REIS, José Carlos. Teoria e história da “Ciência Histórica”: tempo e narrativa em Paul Ricoeur. IN:_____CONDÉ, Mauro Lúcio Leitão (org.). **Ciência , História e Teoria.** São Paulo: UFMG, 2005.

RODRIGUES, André Wagner. **A História através de conceitos:** metodologias e práticas de ensino voltadas a uma Educação para o pensar. São Paulo: Andreolli, 2009.

_____. **Pensar bem por intermédio da assimilação e contextualização de conceitos:** considerações pertinentes para o Ensino de História atual. Revista Antíteses. Universidade Estadual de Londrina, 2010.

SILVA, Karina Vanderlei e SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos.** São Paulo: Contexto, 2006.

Secretaria de Educação. **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS:** história e geografia. 2. Ed. Rio de Janeiro: 2000.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene (org.). **Ensinar história.** São Paulo: Scipione, 2005.

TÉTART, Philippe. **Pequena História dos Historiadores.** Tradução de Maria Leonor Loureiro. São Paulo: Edusc, 2000.

VIDAL-NAQUET, Pierre. **O Mundo de Homero.** São Paulo: Cia das Letras, 2005.

VIEIRA, Maria do Pilar A. (org.) **A pesquisa em História.** 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

ANEXO 1 – MATÉRIA DA FOLHA DE SÃO PAULO QUE REMETE AO PRESENTEÍSMO

Oito em cada dez brasileiros nunca ouviram falar do AI-5

Editado há 40 anos pelo general Costa e Silva, o AI-5, o principal símbolo da ditadura militar, é totalmente ignorado por 82% dos brasileiros a partir dos 16 anos. E, dos 18% que ouviram falar algo sobre ele, apenas um terço (32%) respondeu corretamente que a sigla se referia ao Ato Institucional nº 5.



O então ministro da Justiça Luís Antonio Gama e Silva anuncia o ato AI-5 na Agência Nacional ao lado do locutor Alberto Cury

Passados quase 30 anos de sua extinção, a lembrança do AI-5 vem se desvanecendo. Como observa o cientista político Marcus Figueiredo, do IUPERJ, isso resulta do fato de que boa parte da população nasceu após 1968: "O fato tem 40 anos e não faz parte do calendário das datas nacionais". Mas mesmo no estrato de pessoas com 60 anos ou mais (indivíduos que tinham ao menos 20 anos quando o AI-5 foi editado), só 26% dizem ter ouvido falar dele. O conhecimento sobre o AI-5 cresce à medida que avança a escolaridade formal. Só 8% das pessoas com ensino fundamental ouviram falar do AI-5. A taxa sobe para 53% entre quem tem nível superior, mas só 12% desse grupo se diz bem informado.

Para o sociólogo Leôncio Martins Rodrigues, professor aposentado da USP e da Unicamp, "a variável decisiva é a escolaridade": "É natural que o desconhecimento exista. A população comum é muito desinformada sobre questões políticas. O pessoal mal lê jornal. Isso não é só no Brasil. Foi feita uma pesquisa com jovens da Alemanha, e a grande maioria nunca tinha ouvido falar de Hitler".

Na opinião do historiador Marco Antônio Villa, da UFSCar, a pesquisa não revela "nenhuma surpresa": "Nós somos um país sem memória e despolitizado. Se a política fizesse parte do cotidiano, isso não aconteceria. É um duplo problema. Isso permite que quem colaborou com a ditadura possa se travestir de democrata".

Para o historiador Carlos Guilherme Mota, da USP, a pesquisa do Datafolha é previsível e resulta de um ensino ruim, da falta de financiamento às universidades e da falta de interesse num projeto nacional calcado no conhecimento histórico: "Vivemos num país em que as elites não têm preocupação em incentivar a educação e a pesquisa histórica", diz.

Mais do que um fiasco do sistema escolar, a historiadora Denise Rollemberg, da UFF, diz tratar-se de um processo que envolve esquecimento e reconstrução da história: "No Brasil pós-abertura política, quando a democracia passa a ser valorizada, há uma reconstrução do passado a partir do presente. Nessa reconstrução esquece-se o que houve para esquecer-se do aval dado".

Daniel Aarão Reis, também da UFF, concorda. Diz que sempre que uma sociedade muda de valores surge o desafio de compreender por que se tolerou a situação agora deixada de lado: "É muito mais simples não falar do assunto, esquecer".

Um sintoma de que o apoio à ditadura foi mais amplo do que aparenta transparece na pergunta na qual o pesquisador, após explicar o que foi o AI-5, questiona se Costa e Silva agiu bem ou mal ao editá-lo: 48% avaliam que ele agiu mal, e 26% acham que ele agiu bem. A pesquisa foi feita de 25 a 28 de novembro com 3.486 pessoas. A margem de erro é de dois pontos.

13/12/2008 - 08h16 MAURICIO PULS da Folha de S.Paulo

ANEXO 2 – ENTREVISTA DE UMBERTO ECO SOBRE A INTERNET, A VELOCIDADE DAS INFORMAÇÕES EM NOSSO TEMPO E CONSEQUENTEMENTE A PERDA DE MEMÓRIA

Velocidade da web causará perda de memória, diz Umberto Eco

Em entrevista publicada no jornal espanhol "El País" e reproduzida pelo caderno **Mais!** deste domingo, o romancista Umberto Eco fala sobre a velocidade da internet e como ela afeta a troca de informação.



Jordi Socias

Crítico e romancista italiano fala sobre velocidade da internet e seus efeitos

Antes de se consagrar como romancista, Eco já era considerado um importante semiótico, autor de obras marcantes como "Apocalípticos e Integrados" e "Super-Homem de Massa" (sobre a cultura de massa, analisando romances de folhetim e quadrinhos), "Como Se Faz uma Tese" e "Obra Aberta" (Perspectiva). Na ficção, além de "O Nome da Rosa" (Best Seller), publicou "O Pêndulo de Foucault", "A Ilha do Dia Anterior", "Baudolino" e "A Misteriosa Chama da Rainha Loana" (Record). Sobre tradução, saiu no Brasil em 2007 "Quase a Mesma Coisa" (também pela Record).

PERGUNTA - Existe alguma saída para esse mal-estar universal?

ECO - No momento, não. E, se eu tivesse a receita, a venderia ao presidente dos EUA por alguns bilhões de dólares!

PERGUNTA - Com certeza. E quem será ele?

ECO - E que sei eu? Os escritores não somos Nostradamus.

PERGUNTA - O que é certo é que alguns anos atrás o sr. disse que viveríamos de modo rapidíssimo, e agora vivemos em velocidades supersônicas.

ECO - E tudo o que existe agora será obsoleto dentro de pouco tempo. Até o e-mail será obsoleto, porque tudo será feito com o celular. Talvez as novas gerações se acostumem a isso, mas existe uma velocidade do processo que é de tal calibre que a psicologia humana talvez não consiga adaptar-se. Estamos em velocidade tão grande que não existe nenhuma bibliografia científica americana que cite livros de mais de cinco anos atrás. O que foi escrito antes já não conta, e isso é uma perda também quanto à relação com o passado.

PERGUNTA - A fé cega na internet, por outro lado, cria monstros.

ECO - Sim, parece que tudo é certo, que você dispõe de toda a informação, mas não sabe qual é confiável e qual é equivocada. Essa velocidade vai provocar a perda de memória. E isso já acontece com as gerações jovens, que já não recordam nem quem foram Franco ou Mussolini! A abundância de informações sobre o presente não lhe permite refletir sobre o passado. Quando eu era criança, chegavam à livraria talvez três livros novos por mês; hoje chegam mil. E você já não sabe que livro importante foi publicado há seis meses. Isso também é uma perda de memória. A abundância de informações sobre o presente é uma perda, e não um ganho.

PERGUNTA - A memória é o esquecimento, como diria [o escritor uruguaio] Mario Benedetti.

ECO - É a história de "Funes, o Memorioso", de Borges: aquele que tem toda a memória é um estúpido.

PERGUNTA - Tanta informação faz com que os jornais pareçam irrelevantes.

ECO - Esse é um de nossos problemas contemporâneos. A abundância de informação irrelevante, a dificuldade em selecioná-la e a perda de memória do passado -e não digo nem sequer da memória histórica. A memória é nossa identidade, nossa alma. Se você perde a memória hoje, já não existe alma; você é um animal. Se você bate a cabeça em algum lugar e perde a memória, converte-se num vegetal. Se a memória é a alma, diminuir muito a memória é diminuir muito a alma.

PERGUNTA - Qual seria hoje o papel da informação?

ECO - Creio que perdemos muito tempo nos formulando essas perguntas, enquanto as gerações mais jovens simplesmente deixaram de ler jornais e se comunicam por meio de mensagens de texto. Eu não posso me desligar dos jornais. Para mim, sua leitura é a oração matinal do homem moderno. Não posso tomar o café da manhã se não tiver pelo menos dois jornais para ler. Mas talvez sejamos os resquícios de uma civilização, porque os jornais têm muitas páginas, mas não muita informação. Sobre o mesmo tema há quatro artigos que talvez digam a mesma coisa... Existe abundância de informação, mas também abundância da mesma informação.

Não sei se você se lembra de minha teoria sobre o "Fiji Journal". Eu estava em Fiji coletando informações sobre os corais para meu livro "A Ilha do Dia Anterior" [ed. Record], e em meu hotel chegava todas as manhãs o "Fiji Journal", que tinha oito páginas -seis de anúncios, uma de notícias locais e outra de notícias internacionais. No mês que passei ali, a primeira Guerra do Golfo estava prestes a estourar, e, na Itália, o primeiro governo de Berlusconi tinha caído. Inteirei-me de tudo porque em uma única página de notícias

internacionais, em três ou quatro linhas, davam-me as notícias mais importantes.

PERGUNTA - Como a internet.

ECO - Vamos à internet para tomar conhecimento das notícias mais importantes. A informação dos jornais será cada vez mais irrelevante, mais diversão que informação. Já não nos dizem o que decidiu o governo francês, mas nos dão quatro páginas de fofocas sobre Carla Bruni e Sarkozy [atual presidente da França]. Os jornais se parecem cada vez mais com as revistas que havia para ler na barbearia ou na sala de espera do dentista.

12/05/2008 - 11h41

PUBLICIDADE

da **Folha de S.Paulo**

ANEXO 3 – ENTREVISTA DE EDGAR MORIN PARA O ESTADO DE SÃO PAULO, INTITULADA: "Nosso pensamento está muito preso ao passado"

Aos 88 anos, o filósofo, sociólogo, historiador e economista francês Edgar Morin trocou a revolução ("reduzida a uma dimensão violenta") pela metamorfose, que, para ele, traduz uma "transformação natural e radical"; ao mesmo tempo, prossegue investindo contra a onda neoliberal que virou tsunami no mundo globalizado e, sobretudo, proclama o surgimento de uma religião da fraternidade, resultante do fato "de estarmos perdidos e, assim, necessitarmos uns dos outros". Se há, como sempre, combatividade em suas palavras, o que se nota hoje neste que se destaca como um dos mais vigorosos pensadores em atividade na Europa é uma absoluta crença num futuro mais humanista - que, para tanto, passa pelo Brasil.

Morin, a propósito, passou pelo País no último mês, a convite do diretor regional do Sesc São Paulo, Danilo Santos de Miranda. Veio para o relançamento da página dedicada a ele no Portal SescSP. E aproveitou para proferir - com o apoio do espaço cultural Universo do Conhecimento -, uma palestra sobre a urgência de um novo modelo geopolítico, Pensar o Sul. Depois dela, recebeu a reportagem do Estado para uma entrevista exclusiva. Nela, Morin anunciou uma nova montagem de seu clássico documentário Crônica de Um Verão, feito em parceria com Jean Rouch em 1960. Comentou também assuntos relacionados a três livros seus recentemente lançados, O Ano Zero da Alemanha (Editora Sulina, 319 págs., R\$ 60) e, pela Bertrand Brasil, O Mundo Moderno e a Questão Judaica (208 págs., R\$ 35), Cultura e Barbárie Europeias (108 págs., R\$ 29), e o segundo volume de Cultura de Massas no Século XX - Necrose (208 págs., R\$ 35).

De todos, o mais controvertido talvez seja O Mundo Moderno e a Questão Judaica, em que Morin - judeu marrano que abordou, entre outros temas, o preconceito racial em Crônica de Um Verão - afirma que o Estado de Israel possui uma marca dominadora e colonizadora. Na entrevista, ele não se mostra otimista a respeito de uma solução política entre judeus e palestinos. Defende a intervenção no plano internacional dos EUA e países europeus - e não teme que o chamem mais uma vez de traidor. Lembra que já foi chamado assim em relação à França por sua oposição à guerra da Argélia e também de

"traidor do socialismo" por haver resistido à sedução stalinista. Está pronto para ser chamado de "traidor dos judeus" por ter manifestado sua "compaixão pelos palestinos que sofrem as misérias e humilhações de uma ocupação".

Na entrevista a seguir são reproduzidos excertos de uma conversa que durou mais de três horas. Entusiasmado, Edgar Morin pediu que ela se prolongasse por mais um dia, pois queria falar sobre a "grandeza do Brasil". Como Stefan Zweig, ele acredita que este seja mesmo "o país do futuro", mas que precisa, antes, enfrentar seu maior obstáculo: a corrupção. E sugere para isso uma reforma no campo educacional, defendendo a transdisciplinaridade e o incentivo à ideia de solidariedade, que irá prevalecer necessariamente no futuro, segundo o filósofo.

Os trunfos do Brasil em relação ao restante do mundo, diz Morin, estão na miscigenação cultural e na biodiversidade da Amazônia. Se o País souber aproveitar isso, assegura, poderá assumir a liderança mundial num projeto reformista que implique uma mudança multidimensional "conduzida por homens de boa vontade para criar uma nova civilização".

Certa vez o senhor disse que, para a educação reformar o espírito, ela precisaria ser reformada. Como a educação pode mudar num mundo em que o conhecimento parece servir mais a interesses econômicos que culturais?

É sempre o problema da transformação das instituições. Nesse sentido, é conveniente lembrar o exemplo da Universidade de Berlim criada por um educador prussiano liberal, Humboldt, no começo do século 19 (em 1810), e que marcou profundamente a educação europeia, fornecendo o modelo de outras universidades ocidentais. Da mesma forma, o pensamento neoliberal fornece hoje um modelo de universidade que precisa ser revisto, para que a reforma educacional acompanhe uma reforma moral, baseada na solidariedade planetária, e melhore a qualidade de vida. Para isso é preciso mudar nosso modo de pensar. Ou seja, no lugar de separar o conhecimento em compartimentos, devemos pensar como a complexidade pode levar a um conexão entre esses vários modos de pensar. Há, hoje, algumas universidades que resistem ao processo de uniformização do conhecimento, e uma delas fica

no Peru, o que me leva a crer que uma reforma educacional acontecerá primeiro na América Latina e só depois na Europa. No Brasil, por exemplo, vejo algumas iniciativas na escola secundária que poderão frutificar, assim como nos centros de formação do professor.

O Brasil escaparia a essa barbárie? O senhor costuma dizer que a pluralidade do País reflete a grandeza do Brasil, um possível modelo para o mundo. Como e onde vê essa grandeza?

Para alguém que vem da Europa, um continente de nacionalidades fechadas, o Brasil sempre me pareceu aberto a outras etnias - e é essa civilização da mestiçagem brasileira que me interessa. Vejo a grandeza do Brasil na pluralidade étnica de Salvador e na biodiversidade da Amazônia. Acho, porém, que é importante a restituição dos territórios e o reconhecimento das culturas das populações indígenas, porque o mundo considera a Amazônia patrimônio da humanidade, mas pensa pouco na preservação dessas culturas. A noção de desenvolvimento hoje corrente pode ser devastadora para os índios - e não apenas para eles, mas para toda a humanidade, considerando que a integração dos índios à sociedade não pode significar a desintegração da cultura indígena. Isso pode trazer consequências graves, como a degradação da floresta pelo uso de pesticidas nos projetos agrícolas dos latifundiários. Claro, há também a questão urbana e a favelização das cidades, tão grave como o crescimento do número de carros em circulação. O Brasil é um país pacífico, sem espírito colonialista ou de revanche contra os outros. É também um país em desenvolvimento, embora esse desenvolvimento seja o da classe média - o que pode representar no futuro uma intoxicação consumista. É preciso, antes de consumir, recuperar o hábito de reparar os objetos para que o mundo não vire um depósito de sucata.

O senhor falou da grandeza da Amazônia. Como vê, então, a possibilidade de proteger a floresta com a precária educação ambiental dos invasores?

Assentar os migrantes é, de fato, um grande problema, e acho que a demora em fazer uma reforma agrária no Nordeste pode significar o avanço da agroindústria na Amazônia, um perigo para a ecologia, como já disse. Infelizmente, a corrupção no Brasil ainda é muito grande - considero mesmo o

problema principal do País. Respeito profundamente o passado e o presente do presidente Lula, mas acho que ele tem de enfrentar essa máquina infernal do liberalismo econômico que ainda vai destruir a Amazônia e as culturas indígenas, que são não só um patrimônio brasileiro, mas de toda a humanidade.

Sendo a Amazônia um patrimônio universal, o senhor acredita que o mundo assistirá passivamente à destruição da floresta ou que o Brasil será forçado a permitir a vigilância - vale dizer, a intervenção - estrangeira?

A África arranhou um jeito de parar com a devastação ao pressionar os países ricos a ajudar economicamente quem vive da exploração da madeira. O Brasil não é um país pobre, mas vai precisar da ajuda internacional para proteger esse patrimônio - porque não se trata só do território amazônico, mas da água, um bem universal. E também da solidariedade. Essa é a palavra que vai reger o futuro da humanidade, não mais o individualismo e a burocratização, que é o reverso da solidariedade. A grandeza do Brasil será um exemplo para essa civilização do futuro, que eu chamo de civilização do Sul, calorosa em oposição à cultura anglo-saxônica. Essa não suporta o toque e, infelizmente, influenciou muito a cultura brasileira, que sempre subestimou sua capacidade. O brasileiro não só assimila bem outras culturas, mas demonstra uma curiosidade inusual, uma cordialidade única.

Seu discurso sobre solidariedade e um futuro mais humanista contrasta com o literário. A literatura contemporânea parece mais inclinada à distopia. Como o senhor analisa esse ceticismo dos escritores?

A crise da humanidade deve-se em parte a uma crise do pensamento. A filosofia contemporânea está muito presa ao passado. O mundo dos intelectuais é, ao mesmo tempo, positivo e negativo. Nunca se precisou tanto deles e, ao mesmo tempo, nunca se viu tanta superficialidade nesse mundo. Penso num romance de Victor Hugo que se chama Quatrevingt-Treize (alusão ao ano 1793, em que Luís 16 foi decapitado e Robespierre espalhou o terror).

Trata-se de um romance que mostra o horror provocado também por intelectuais de diferentes ideologias - um herói é condecorado por bravura e ao mesmo tempo condenado por negligência. Também é um ajuste de contas de Hugo com a história francesa e a própria história. É difícil escrever sem refletir sobre o presente, imaginando apenas o futuro. Temos de interagir com o mundo, participar dele, não apenas observar o que acontece. É o que mostra Muriel Barbery em *L'Éléance du Hérisson* (romance sobre um intelectual autodidata que, disfarçado de zelador inculto, interage com os moradores de seu prédio, entre eles um japonês). Recomendo entusiasticamente. É uma pequena maravilha.

A cultura francesa perdeu o lugar que ela tinha no mundo. Ao que o senhor atribui essa falta de interesse?

Estamos falando da hegemonia da cultura norte-americana, mas é preciso lembrar a época do *nouveau roman* e da *nouvelle vague*, quando a cultura francesa estava no auge. Tratava-se, então, de uma literatura e um cinema experimental. O *nouveau roman* introduziu não apenas inovações que mudaram radicalmente o romance, como abordou temas até então ausentes na literatura. A *nouvelle vague* também foi um momento histórico importante, permitindo o advento do cinema de autor e uma liberdade nunca antes vista na escolha dos assuntos, não só na França como no resto do mundo. Isso vale tanto para os EUA como para o Brasil, se considerarmos o Cinema Novo como descendente da *nouvelle vague*. Não tenho acompanhado a produção contemporânea, mas a reverberação do movimento é inegável. Basta citar dois exemplos de ousadia não só formal como temática: *Amores Perros* e *21 Gramas*, do mexicano Alejandro González Iñárritu. São filmes soberbos, ao lado do mais recente, *Babel*.

Antonio Gonçalves Filho

Domingo, 02 de Agosto de 2009 | **Versão Impressa**

O Estado de São Paulo