

Ação Histórica como um Problema para Pesquisadores em Educação em História

Historical agency as a problem for researchers in history education

Peter Seixas^{1*}

RESUMO



Neste trabalho, estou lidando com problemas conceituais, dirigindo atenção para o conceito de segunda ordem “ação histórica”, o qual foi primeiro identificado como importante para compreensão histórica, mas recebeu pouca atenção subsequente de pesquisadores de educação em história, apesar da atenção dada por parte dos filósofos, sociólogos e historiadores. Este é um termo fundamentalmente contestado e o conteúdo deste trabalho consiste em uma exploração de inúmeros desafios lançados por eles. No final, apesar de dilemas conceituais não resolvidos, vou sugerir possibilidades para a pesquisa empírica sobre ação histórica que talvez possam ajudar a educação histórica e contribuir para um ensino e aprendizado de história mais ativo útil e significativo.

Palavras-chave: Educação histórica. Ação histórica. Aprendizagem histórica. Conceitos de segunda ordem.

ABSTRACT



In this paper, I am dealing with conceptual problems, turning attention to the second order concept of historical agency, which was identified early as important for historical understanding, but which has received little subsequent attention from history education researchers, despite its attention from philosophers, sociologists and historians. It is a fundamentally contested term, and the bulk of this paper consists of an exploration of a number of challenges raised by it. At the end, notwithstanding unresolved conceptual dilemmas, I will suggest avenues for empirical research on historical agency that might help inform history education, and contribute to more active, useful, and meaningful teaching and learning of history.

Keyword: Historical education. Historical agency. Historical learning. Second order concept.

¹ University of British Columbia.

* Eu gostaria de agradecer a Kent den Heyer pela contribuição na pesquisa e pela colaboração nas discussões acerca das questões levantadas nesse artigo.

Há mais de uma década, duas charges apareceram em uma página simples do *New Yorker*. Em uma, desenhada em perfeito estilo minimalista, um homem está sentado na ponta de um sofá, falando ao telefone com resignação: “Fazer alguma coisa nunca resolve coisa alguma”. Na outra, um executivo é diminuído pela imensa escrivaninha colocada entre ele e sua visita e pelas vistas panorâmicas da cidade visíveis através das janelas do canto do escritório. Ele diz para a visita, “Nós nunca podemos aceitar como certo o dom precioso da compreensão do passado.” Compreensão do passado “é um termo excelente porque, diferentemente do termo “história”, constantemente nos lembra que a nossa perspectiva é uma ao olharmos para o passado a partir do presente.

“A compreensão do passado” une o passado ao presente, de um modo que nos prepara. Para o confronto com o futuro. Desta forma, isto serve como taquigrafia para “consciência histórica”. Ao mesmo tempo, sua conexão com a ação é aparente, pois a visão sobre o passado a partir do presente nos prepara para a ação (se a ação for resolver “coisa alguma” ou não). Estas duas charges, então, põem os temas centrais em uma discussão para ação a qual, como eu vou argumentar, está relacionada com a noção de consciência histórica.

Muito da nova pesquisa em educação histórica – para a qual este trabalho é considerado uma pequena contribuição - trabalha a partir de dois pólos. Em primeiro lugar, desenhados a partir da historiografia e filosofia da história estão os conceitos das ferramentas culturais disponíveis para consciência histórica, incluindo os conceitos históricos de segunda ordem, como significância, causa e evidência, os quais estruturam o pensamento histórico (LEE; ASHBY, 2000)² Em segundo lugar, as estruturas das perguntas sobre conceitos sobre o passado, das investigações empíricas sobre a cognição e aprendizado dos jovens, pensamento dos professores, práticas dos professores e construção de manuais didáticos (e outros materiais curriculares). O trabalho não procede necessariamente do primeiro para o segundo, mas um tanto, dialeticamente, com investigações empíricas refinando e salientando noções da definição, disponibilidade e uso de ferramentas culturais.

Neste trabalho, entretanto, estou lidando somente com problemas conceituais, dirigindo a atenção para o conceito de segunda ordem “ação histórica”, o qual foi primeiro identificado como importante para compreensão histórica, mas recebeu pouca atenção subsequente de pesquisadores de educação em história, apesar da atenção dada por parte dos filósofos, sociólogos e historiadores.³ Este é um termo fundamentalmente contestado e o conteúdo deste trabalho consiste em uma exploração de um número de desafios lançados por ele. No final, apesar de dilemas conceituais não resolvidos, vou sugerir possibilidades para a pesquisa empírica sobre ação histórica que talvez possam ajudar a educação histórica e contribuir para

² Veja também: Levstik and Barton (2001); Lomas (1990); Seixas (1996); Voss and Carretero (1998); Wineburg (1996).

³ O tema apresentado na revista *History and Theory* sobre agenciamento e história foi um dos pontos de partida para esse artigo.

um ensino e aprendizado de história mais ativo útil e significativo.

De ação individual para a ação coletiva

A noção de ação de bom senso começa com o indivíduo. Filósofos tiveram tendência a examinar a ação como um problema individual (SEARLE, 1983; TAYLOR, 1985). No nível individual, ação é uma característica daqueles que fazem alguma coisa, na crença que fazer alguma coisa resolverá algum problema. Consequentemente, a atividade envolve ação, mas isto também deve envolver intenção. Além do mais, ações envolvem consequências. Ações talvez não tenham consequências significativas; elas talvez tenham consequências que se alinham com as intenções do autor; ou elas devam ter consequências imprevistas, improdutivas. Consequentemente, a preocupação sobre a segregação de alunos com necessidades especiais pode levar o administrador escolar a integrar salas de aula regulares, a qual tem consequências, algumas antecipadas, outras não, para os professores e alunos envolvidos. Após as consequências terem sido registradas, as pessoas fazem julgamentos, e tudo isto alimenta as crenças que modelam a próxima etapa de intenções e ações.

É imediatamente aparente que uma ideia de ação intencional ou de tomada de ação necessite de uma dimensão temporal: memória ou compreensão do passado. Compreensão do passado, novamente nos termos de bom senso, é o ato de rever o que já aconteceu a partir do ponto de vista do presente. A compreensão do passado é a minha habilidade de rever a minha decisão, tomada há poucos dias, para comer queijo com data de validade vencida e a minha memória que eu me senti mal depois. Compreensão do passado é, claro, diferente do passado. Compreensão do passado é *mais* que o passado, porque nós sabemos como as coisas aconteceram: na hora de comer, eu não sabia que eu iria ficar doente, e *agora*, revendo, eu sei. Mas compreensão do passado é também menos que o passado, porque é seletiva.⁴ Como eu estava refletindo, o fato de eu ter ficado doente (por ex. como isto aconteceu) direcionou a minha sabedoria para certas ações se não para outras: eu foquei na minha ação de consumir a comida, não na minha ação de cruzar a cidade, não no noticiário que eu ouvi no rádio, nem em quaisquer outras coisas que eu fiz horas antes de me sentir mal. Neste caso, nem foquei em nenhuma das outras inumeráveis condições passadas que montaram a cena para a minha ação: o fato de que nossa família tem uma geladeira, construída com certa tecnologia, que nós compramos comida no Safeway, que há selos de validade exigidos por lei em comida perecível empacotada, e assim por diante. Então o meu pensamento sobre o queijo foi uma versão simples da prática de compreensão do passado. Na próxima vez, vou exercitar minha ação individual lendo a data de validade antes de comer queijo.

O exemplo leva à consideração de conceito de ação como algo que requer memória, ou consciência temporal. Um agente toma atitudes, baseado em intenções, que são formadas pela

⁴ Para discutir sobre o posterior como algo que pode ser mais ou menos que o passado, eu parafraseei Lowenthal (1986).

memória de experiências passadas, ou compreensão do passado. Ao mesmo tempo, a compreensão do passado é de pouco uso prático no presente para alguém que não se entende como um agente ativo. O problema central da ação, como isto aparece para as pessoas, é o grau com que elas são capazes de alcançar o que se propuseram. Teóricos sociais estabeleceram uma dicotomia entre ação e estrutura (SZTOMPKA, 1994). Isto é útil já que alargamos a extensão das decisões individuais e ações de ontem ou do dia anterior, para formações sociais amplas em época histórica.

De outro lado, estão ações que expressam ação humana ou autonomia; de outro lado estão estruturas e limitações sociais entre os quais estas ações se desenvolvem. Quanta autonomia nós temos? E quanto de nossas vidas é coagido pelas condições nas quais nós nascemos? Este é um resgate importante da questão central concernente à ação humana. Sim, tive que tomar uma pequena decisão quanto a comer ou não o queijo, mas todas as condições ao redor daquela decisão a geladeira, Safeway, a lei responsável pelo selo de validade, os pedaços de terra usados para separar minha casa das fontes de comida- foram condições estruturais, não da minha própria decisão. Até que ponto estas estruturas institucionais e culturais constroem e põem limites no exercício de ação individual? Somos forçados, no final, por uma “gaiola de ferro” das condições nas quais nos encontramos?

Anthony Giddens (1984) e outros teóricos sociais lidaram persuasivamente com esta dicotomia, ao enfatizarem a natureza fluida, permanentemente mutável, completamente dependente (ou seja, a *histórica*) da realidade social.⁵ A análise requer uma mudança importante de consideração de ação individual para coletiva. A ação é, por si, o que produz e reproduz estruturas sociais que agem como limitações para a ação humana no futuro. Para retornar ao problema do antigo queijo, ao invés de ver minha família, ou Safeway, ou a geografia urbana ou a lei para produtos alimentícios como estruturas existentes fora de mim, ao invés disso, nós as entendemos como instituições criadas e sustentadas coletivamente pelas práticas de grandes grupos de outros agentes humanos como nós. E nós começamos a entender que estas instituições são históricas, que elas mudaram e continuarão a mudar.

Nós somos participantes ativos na criação e destruição dos mundos no quais nós vivemos e este é uma componente chave da nossa ação coletiva. Estrutura e ação são conseqüentemente dois lados da mesma moeda. O exercício consciente desta ação, entretanto, depende da nossa compreensão do passado não somente como memória pessoal, mas como história, e da relação com as estruturas sociais mais amplas cuja gênese e mudanças se encontram além das nossas vidas como indivíduos.

“Ferramentas culturais” é outro conceito de dois gumes que trabalha em modos similares à estruturação de Giddens (WERTSCH, 1998). Ferramentas culturais, como as “estruturas” de Giddens, são herdadas das gerações prévias. Elas incluem idioma, tecnologia,

⁵ Giddens chama esse processo “estruturação”. Ver também Sztompka (1994, p. 38-39).

costumes, leis, e, particularmente pertinente para os estudos de Wertsch tanto quanto para as nossas preocupações, narrativas sobre o passado. Ferramentas culturais constroem e estipulam limites, mas elas também fornecem os meios pelos quais elas se transcendem. Ambos os conceitos, o de estruturalismo e aquele de ferramentas culturais possibilitam pontes dialógicas entre ação individual e maior desenvolvimento social, cultural e histórico. Indivíduos usam ferramentas culturais herdadas de gerações anteriores. A atividade deles, coletivamente, então constrói e transforma (de forma aumentativa ou de outra maneira) a natureza das ferramentas que serão usadas pelas próximas gerações para as suas atividades. O que é herdado é potencialmente limitador e libertador.

Quatro orientações em direção à ação histórica

A questão de ação nos foca no ponto entre a dominação dos legados do passado e as resistências criativas para aquelas heranças no presente. Ainda, quaisquer resistências criativas devem ser empreendidas, pelo menos, em parte, usando ferramentas culturais que são também legados do passado. Posições ideológicas devem ser reconhecidas em qualquer discussão do assunto. Nesta seção, eu pesquisei uma quantidade moderada e arbitrária de posturas, retirada da escrita sobre ação em história, filosofia e sociologia. Eu examino não somente como cada uma faz sentido em relação ao efeito entre agentes e estruturas, mas também suas implicações para uma pedagogia histórica que deva contribuir para a ação crescente entre alunos.

a. “Grandes Homens” de Carlyle.

A posição de Thomas Carlyle (1966) sobre ação histórica foi reacionária, mesmo quando ele proferiu palestras que se tornaram famosas, *Sobre Heróis, Adoração-Herói e o Heróico na História*, há mais de 150 anos. Ao trabalhar contra tendências historiográficas do Século das Luzes que tinham sido dominantes pelo menos desde a Revolução Francesa, Carlyle localizou ação histórica não em qualquer variante de “as pessoas”, mas em “Grandes Homens:”

[...] como eu concebo isto, história Universal, a história de que o homem realizou neste mundo, está na base da História dos Grandes Homens que trabalharam aqui. Eles foram os líderes dos homens, dos grandes homens; os que serviram de modeladores, de modelos e, em um sentido amplo, de criadores, de qualquer massa geral que seja de homens projetados para fazer ou para atingir; todas as coisas que nós vimos estáticas no mundo são o resultado material exterior, a realização prática e incorporação, de Pensamentos que residem nos Grandes Homens enviados para o mundo [...] (CARLYLE, 1966, p. 1).

A posição de Carlyle não é reacionária por virtude de defesa do respeito de tradição: aqui ação é amarrada ao Progresso, exatamente como é na compreensão liberal de mudança histórica. Isto não é Edmund Burke falando. Isto é reacionário, um tanto, em suas restrições de

significância histórica para aqueles que detém poder. E esta restrição carrega implicações para uma prática pedagógica para todos aqueles que não estão entre aquele pequeno grupo:

“Nós todos amamos grandes homens; amar, venerar e fazer reverência submissa perante grandes homens... Ah, cada homem verdadeiro não sente que ele mesmo se torna superior por fazer reverência ao que está realmente acima dele?” (CARLYLE, 1966, p. 1).

Esta concepção de ação como retirada das pessoas e investida em uns poucos líderes é, desta forma, devida explicitamente a uma pedagogia histórica de submissão. E embora seja associada com noções de nacionalidade de Progresso, esta pedagogia é profundamente anti-moderna na sua promoção de uma hierarquia natural. Enquanto a ação histórica limitada a Grandes Homens é impensável na maior parte das culturas contemporâneas, a noção de Carlyle dos benefícios de *ensinar sobre* Grandes Homens não desapareceu da prática pedagógica.⁶

b. O mal-estar de Modernidade de Charles Taylor: Um filósofo historia ação

Exatamente 150 anos após a publicação das palestras de Carlyle, Charles Taylor proferiu e publicou sua própria série de palestra. Planejada para atingir um público grande, sobre o tópico de nossos maiores problemas cultural, as Palestras Massey de 1991 condensaram uma década do trabalho do filósofo. Saltando de Carlyle a Taylor, nós mudamos de “Grandes Homens” como a área de interesse de significado humano, para a busca moderna por significado no que Taylor chama de “vida comum”. Enquanto isto é uma postura mais democrática, Taylor a vê como carregada de problemas. *Sources of the Self* (1989) e *The Malaise of Modernity* (1991) são esforços para mostrar as contradições que se encontram em seu cerne. O que Christopher Lasch chamou de “a cultura de narcisismo”, Taylor chama de “cultura de autenticidade”. Mas enquanto Lasch e outros enfatizam o consumo crescente como centra para o mal-estar modernista (FOX; LEARS, 1983), Taylor centraliza sua análise em produção (trabalho) e reprodução (família), o que ele chama de “vida comum”.

A proposta de Taylor em *Sources of the Self* é “designar a união de (amplamente inarticulada) entendimentos do que é para ser um agente humano... este retrato de nossa identidade é planejado para ser como o ponto de partida para um entendimento renovado de modernidade” (TAYLOR, 1989, p. ix). Taylor trata noções de individualismo, o “lado íntimo”, autenticidade, autonomia como localizados culturalmente e historicamente na era moderna. Enquanto eles se referem a correntes mais iniciais, e se desenvolvem através dos séculos 18 e 19, eles tomam uma forma particular no século 20 e pós-século 20 ocidental. Estas concepções sobre si mesmo são centrais para como as pessoas desempenham ação humana. A análise de Taylor torna isto possível para ver “ação” como uma categoria trans histórica, mas um tanto como uma

⁶ Ver Rösen (1989), sobre a consciência “exemplar” na didática da história. Ver também Phillips (2000), no representante da historiografia inglesa, Carlyle (1966) e Niethammer (1992), na historiografia alemã.

lente analítica particular para um tempo específico.

Agir é localizada na tensão entre decisões e ações no presente, e os legados, ferramentas, e limitações herdadas do passado. Mas entre as ferramentas com as quais nós trabalhamos está uma concepção de identidade no presente. Ele vê nosso atributo cultural como de um individualismo liberal fugido ao controle, ou pelo menos sob a influência de uma contradição fundamental. Decisões e ações de um agente individual no presente podem somente ser compreendidas em relação a comunidades e histórias. A investigação por “autenticidade” do verdadeiro si mesmo, a ser alcançada ao difundir a própria comunidade e a própria história, é pura ilusão. “Nós nos tornamos agentes humanos completos, capazes de nos entendermos, e por isto de definirmos uma identidade, através de nossa aquisição de linguagens humanas ricas [no sentido mais amplo] de expressão” (TAYLOR, 1991, p. 33). Desta forma, tornar-se um agente é um processo dialógico, alcançado em interação com os legados do passado e outros no presente. Taylor critica, assim, a cultura contemporânea de “autenticidade” intimista que vê o ponto mais alto da vida na realização da autenticidade de si mesmo, subordinando obrigações para outros seres humanos ou para outros princípios mais amplos. Ele argumenta que as escolhas envolvidas na definição de si mesmo e a busca pela autenticidade de si mesmo somente faz sentido, somente tem significância, contra uma experiência (ou “horizonte”) de coisas que importam *além* de si mesmo, por ex., história, demandas da natureza, obrigações de cidadania e coisas similares (TAYLOR, 1991, p. 31-41). Se não, a busca é reduzida à trivialidade, destrói a si mesma. A compreensão pessoal de autenticidade reduz todas as associações com os outros para o domínio de instrumentalidade e subverte qualquer comprometimento mais profundo para a comunidade.

Taylor sublinha a distância entre sua própria postura e as condenações gerais de Lasch (1979) e Bloom (1987). Ele reconhece alguma coisa de valor no ideal de autenticidade, mas somente em relação aos “horizontes” de significado, que é perdida pela “autenticidade” de entusiastas extremos. Auto-realização *requer* relacionamentos incondicionais e demandas morais além de si mesmo. Isto, de acordo com Taylor, é razão para esperança. Ele quer “entrar solidariamente em seu ideal animado [por ex., o da cultura de autenticidade] e tentar mostrar o que isto realmente *requer*”. “(TAYLOR, 1991, p. 79). O erro da cultura contemporânea é desta forma a falta de compromisso *além* de si mesmo, mas esta falta de compromisso repousa na incompreensão. Taylor espera revelar esta incompreensão por meio de seu trabalho como filósofo e professor: ele não visualiza outras estratégias pedagógicas para melhoria cultural.

c. A “nova história” e a democratização de ação histórica: Davis e Green

Uma revolução no tratamento da noção de tomada de ação tem sido central para a revolução historiográfica dos últimos 40 anos. Escrita histórica tem sido transformada pelo projeto de trazer povos historicamente marginalizados para a esfera da disciplina, não

simplesmente como aqueles passivos, mas como participantes ativos. Historiadores procuraram um modo de entender a ação histórica de grupos relativamente sem poder, precisamente como eles atuaram entre as limitações das posições sociais e históricas deles. Em trabalhos inusitados tais como *Making of the English Working Class* de E.P.Thompson (1966), *Roll, Jordan, Roll: The World the Slaves Made* de Eugene Genovese (1974) e *The Glassmakers of Carmaux* de Joan Scott (1974), os quais tinham sido previamente considerados como *passivos*, por virtude de classe, raça ou gênero, se tornaram *autores* históricos nas novas narrativas.

Não coincidentemente, dadas as orientações políticas dos novos historiadores, esta abordagem para história tem implicações importantes para os usos de história no presente. Se pessoas comuns participaram ativamente na formação do mundo no passado, então pessoas comuns no presente têm um relacionamento importante para mudança histórica. Aqui, os elos entre as narrativas de uma ação histórica coletiva, amplamente baseada, de pessoas no passado se tornam relevantes para ação política – a visualização de futuros- no presente.

Entre muitos historiadores que abraçaram a nova compreensão da ação histórica, Natalie Zemon Davis é uma das mais interessantes para nossos propósitos. Como Carlyle e Taylor, ela se dirigiu a uma plateia grande através de uma série de palestras públicas relacionadas ao assunto. Mas ela também estendeu o alcance público dela através de envolvimento com o que é argumentativamente o veículo mais amplamente influenciável para narrativas históricas em nossa época, o filme histórico. Após a colaboração dela em “The Return of Martin Guerre”, ela refletiu sobre os problemas da ação histórica:

Eu vi pessoas não como personificações de heroísmo ou vítimas passivas. Ao invés disso, elas são pessoas de carne e osso com alguma ação, moldadas pelas circunstâncias incomuns e valores das épocas delas, algumas vezes se acomodando, algumas vezes resistindo, algumas vezes sofrendo, algumas vezes escapando, algumas vezes mudando coisas e tentando alguma coisa nova.(DAVIS, 2000, p. ix-x).

Davis usou esta lente para as Palestras Frum dela, subsequentemente publicadas como *Slaves on Screen: Film and Historical Vision*. Pessoas escravizadas – por definição – estão descendo para o fim desvantajoso do contínuo da ação histórica. Além do mais, filme popular, como um meio poderosamente evocativo que atrai imensas plateias, é um lugar tão importante para ensinar sobre ação histórica como qualquer outro. A consciência de Davis destes dois pontos encontra-se na análise dela dos filmes- que variam de “Spartacus” até “Beloved”. Ela reconta solidariamente, por exemplo, a aproximação do ator negro Debbie Allen com Steven Spielberg, querendo fazer a estória do Amistad conhecido por “milhões de espectadores “porque esta foi ‘uma estória verdadeira’ das pessoas africanas para mudar o destino delas”. (DAVIS, 2000, p. 72).

O que constitui uma “estória verdadeira” no contexto de filme histórico se torna uma preocupação central. Davis está menos interessada em detalhes pequenos, ficções menores e conteúdo sem documentação do arquivo histórico, que nas lições maiores que os filmes estão

tentando ensinar. Os padrões dela de representações historicamente válidas, desta forma, divergem explicitamente daqueles aplicados para a monografia acadêmica. “Na revisão de “Amistad”, ela aceita alguns exemplos de ficção que “adicionam profundidade ao filme” Enquanto critica outros exemplos como sendo “arbitrários e desnecessários” (DAVIS, 2000, p. 79).

Na conclusão do volume, Davis define seus critérios:

São os elementos ficcionais... Usados para preencher as lacunas inevitáveis no arquivo histórico? Eles são historicamente plausíveis, então eles podem efetivamente servir de “verdades aproximadas” e “experimento de pensamentos”? Ou eles não consideram evidência histórica perfeitamente boa de uma maneira que arrisca engano? (DAVIS, 2000, p. 126-127).

Cineastas são seduzidos, ela sugere ambos por uma atitude ativa demais em direção à evidência e por um desejo para abrandar a estranheza do passado para fazê-lo palatável para as plateias contemporâneas. Ela conclui que ambas as tendências são desnecessárias e subestimam a habilidade dos espectadores. Ela demanda por mais inclusão cinematográfica dos sinais de tentativa e incerteza onde a evidência é obscura; e mais indicadores para as fontes a partir das quais as narrativas são construídas. “História não é uma aventura fechada, fixa e imóvel”, ela declara, “mas aberta para nova descoberta” (DAVIS, 2000, p. 133).

Esta abordagem amplamente construída e liberal para a verdade cinematográfica está diretamente conectada aos usos de filme histórico no cultivo de ação história no presente. Se a consciência histórica envolve o uso do passado no presente para moldar o futuro, relatos históricos perdem o seu poder se eles não podem ser considerados como verdade, pelo menos pelos padrões que Davis sugere. As sugestões delas para a apresentação cinematográfica de garantia e dúvida epistemológica, além do mais, que ajudaria a mover espectadores em direção ao manuseio mais sofisticado de relatos históricos. Há mais de uma década, Peter Novick (1988) explorou as implicações epistemológicas das disposições dos “novos” historiadores para trazer a experiência disciplinar deles para o domínio público dos problemas sociais e políticos contemporâneos (FRISCH, 1990; LINENTHAL, 1996). Talvez o historiador contemporâneo que tenha ido mais longe ao engajar a apresentação pública de história como um exercício em ação histórica estimulante (e ao escrever sobre isto) seja James Green (2000). Seu *Taking History to Heart: the Power of the Past in Building Social Movements* explora fazendo o que ele chama de “movimento história “como um meio de apoiar ação coletiva contemporânea de trabalhadores, afro- americanos e outros. Movimento história é “que o corpo de trabalho produzido por escolares e ativistas apaixonadamente engajados no estudo de protesto social para razões moral e política tanto quanto as intelectuais” (GREEN, 2000, p. 2).

O engajamento conduziu Green para uma variedade de projetos onde os laços entre ações históricas e ações no presente são explícitas. O livro é um relato da exploração dele de múltiplas possibilidades para o historiador público engajado para promover consciência histórica. Ele

relatou a organização de comemorações de solidariedade inter-racial no sul: “Aqueles poucos que ousaram criar espaços livres para experimentos democráticos no sul merecem seus lugares na memória, se não pelo que eles realizaram no passado, mas pelo que os esforços deles significam para o futuro” (GREEN, 2000, p. 165). Ele produziu um documentário, fez campanha para monumentos, uniu trabalhadores em greve, e incitou sindicatos em direção a uma visão mais democrática dos movimentos dos trabalhadores, tudo de sua posição estratégica como um historiador ativista.

No relato deles, estas estórias podem se tornar parte de esforço popular para moldar um futuro diferente, a partir de um capital global guardado para nós, um futuro no qual novas cruzadas por igualdade, democracia e justiça social apareçam como extensões de estórias quase esquecidas mantidas vivas em movimento cultural por ativistas e historiadores trabalhando juntos. (GREEN, 2000, p. 21)

Vale à pena notar ambas as continuidade e descontinuidade entre Green e o projeto Século das luzes. Em meados do século 18, pensadores franceses – Turgot, Voltaire, Condorcet, Diderot- tinham começado a conectar a ideia de progresso científico – controle humano sobre a natureza- para o melhoramento da condição humana por meio de controle humano de história. Aos olhos de J. B. Bury (1932), escrevendo sobre “a ideia de progresso” em 1920, o prospecto de crescimento potencialmente infundável de conhecimento científico e movimento ilimitado em direção à perfeição de arranjos social e político, foram ideias dinâmicas: a ação humana foi realçada pela crença, por si só, na possibilidade de ação para melhoria humana. Desta forma, Green é o mensageiro do pensamento do Século das luzes. Se, entretanto, a ação consiste da habilidade para “dominar as coisas que nos dominam” (TAYLOR, 1991, p. 101), então Green opõe a força da ação histórica não contra a dominação da “natureza”, a qual a ciência do Século das luzes confrontou, mas contra a sociedade tecnológica/burocrática/capitalista, a qual possui os maiores desafios para a liberdade humana no século 21.

d. Pós estruturalismo, estudos e ação subalternos

É o elo entre o Século das luzes, liberais como Taylor, reformistas como Davis e ativistas como Green que teóricos pós estruturalistas e subalternos procuraram para desfazer. Ação demanda agentes e a “fratura do sujeito” pós estruturalista põe um desafio fundamental para a noção de agentes e intenções. Pode haver ação sem um sujeito?

Linda Alcoff (1994) oferece um resumo crítico de um tema comum entre Lacan, Derrida e Foucault:

[...] o sujeito contido em si, autêntico concebido por humanismo para ser passível de descoberta abaixo de uma lâmina de cobertura cultural e ideológica é, em realidade, uma construção daquele discurso bem humanista... motivações e intenções individuais contam como zero ou quase zero no esquema de realidade

social. Nós somos construções mediadas por e/ou fundamentadas em um discurso social além (em um caminho além) do controle individual (ALCOFF, 1994, p. 103).

Atividade, a possibilidade de ação intencional, conhecimento e, assim educação, parecem, nesta linha de pensamento serem erros.

Judith Butler (1995) oferece uma leitura mais esperançosa de Foucault: “O que ele quer dizer, eu acho, é que os sujeitos que instituem ações são eles mesmos efeitos instituídos de ações prévias e que... as ações instituídas por via daquele sujeito são parte de uma cadeia de ações que não podem mais ser compreendidas como unilineares em direções ou previsíveis em seus resultados”. (BUTLER, 1995, p. 220). Antes que perguntemos, “então o que mais é novo?”, deveríamos considerar seriamente o modo pelo qual Butler separa o “sujeito” da “ação”: “[...] afirmar que o sujeito é constituído não é afirmar que é determinado; ao contrário, o caráter constituído do sujeito é a precondição mesmo de sua ação. Para que é que isto permite uma reconfiguração proposital e significante de relações cultural e política, se não uma relação que se vira contra si, retrabalhada, resistida?” (BUTLER, 1995, p. 223).

Como ela desenvolve o argumento, o exame da constituição (ou construção) do sujeito abre a possibilidade do exercício de ação em modos mais fundos e profundos: “uma vez que se compreenda que sujeitos são formados através de operações excludentes, torna-se politicamente necessário traçar as operações daquela construção e destruição” (BUTLER, 1995, p. 224). Os comentários de Butler são parte da discussão dela sobre a constituição de “mulher”, mas subalternam estudos que alunos exploraram território similar com respeito ao sujeito colonial e pós colonial (PRAKASH, 1994).

O projeto pedagógico para estes estudantes é então uma arqueologia do sujeito: ajudando as pessoas a entender a constituição das posições do sujeito deles de um modo que as pessoas possam se mover além das posições. Em um modo importante, então, este é uma extensão, e não uma reversão, da nova história, no qual envolve trazer mais categorias culturais do domínio das categorias dadas, para a agenda daquelas “a ser analisadas historicamente”. Tornando estes insights acessíveis e críveis para um público mais amplo representa um desafio maior, e um que, pelo que sei, poucos teóricos levaram a sério.

Ação histórica, consciência histórica e ensino histórico.

Ao longo das últimas posições recém revisadas do século 20, o denominador comum é a rejeição do individualismo de pensamento de senso comum tipo “você pode fazer diferença” sobre a tarefa pedagógica. Neste, pelo menos, a crítica de Taylor sobre a cultura do si mesmo autêntico tem algo em comum com a desconstrução pós estruturalista do sujeito. Por outro lado, nenhum deles rejeita a possibilidade de ação; nenhum deles nos confina em uma gaiola de ferro

do determinismo. A necessidade de entender a possibilidade e limites de ação é o que traz ação histórica para a província da consciência histórica. Consciência histórica pode até mesmo ser redefinida como a compreensão que coisas mudam ao longo do tempo em modos bem fundamentais – que mundos são feitos e desfeitos-, que pessoas comuns desempenham um papel na mudança histórica e que orientar a si mesmo em relação à mudança histórica é uma tarefa central para todas as pessoas.

Qual contribuição esta investigação primária de conceito de ação histórica sugere para pesquisadores em educação? Ela oferece o começo de uma rubrica, e talvez mesmo uma hierarquia de questões, para ajudar pesquisadores a investigar a cognição de pessoas jovens em respeito à ação. No nível mais básico, nós podemos procurar pelas habilidades dos alunos para fazerem distinções entre o que os pesquisadores britânicos já identificaram como “razões” e “causas” em história (as primeiras sendo o que foi pretendido pelos autores históricos, as segundas sendo condições necessárias ou suficientes, se pretendidas por alguém ou não). Um segundo nível envolve investigação da noção de ação individual versus coletiva. Muito da nossa atividade diária é emoldurada em termos de ação individual e responsabilidade (em nenhum outro lugar além da escola), que isto parece ser senso comum, falta de posição. Como os estudantes tentam extrapolar da experiência individual, diária para a história, uma rota relativamente fácil é a sugerida por Carlyle, a qual nunca transcende ação individual como o motor de história. Além disso, isto deixa os alunos alienados – exceto como adoradores de Grandes Homens- dos processos de história. O conceito de ação coletiva, assim, representa um passo maior, mas provavelmente muito difícil em direção à compreensão histórica dos alunos. Como Ola Hallden (1994) mostrou, mesmo onde alunos começam a trabalhar com noções de ação coletiva, eles podem “personalizar” a coletiva, e, assim, pensar sobre isto como se estivesse agindo como uma versão maior de um indivíduo. Complicar importa, pode ser que tal mudança seja necessária, de alguma forma, na construção de qualquer narrativa (CRONON, 1992). Em um nível ainda mais desafiador, investigações podem se comprometer a ver como os alunos compreendem – com ou sem instrução – a construção histórica de posições de sujeitos sugeridas pelos teóricos literários. É possível- e sobre quais condições isto possa ser produtivo- ensinar alunos a examinarem a construção histórica das categorias de identidade que eles tomaram como certo na vida de todo dia? E os professores estagiários na área de humanas estão chegando a programas de educação para professores suficientemente embebidos em teoria pós estruturalistas a partir de seus programas de graduação, que tal conversa faria sentido para *eles*?

Finalmente, o conceito de ação histórica também abre questões sobre como os alunos vivem as vidas deles, além das crenças e compreensões deles: quais tipos de ação individual e coletiva eles fazem, com quais tipos de compreensão da localização histórica da ação? Iniciar esta trajetória para pesquisa sobre pensamento histórico começa a unir a pesquisa em educação histórica a questões de eficácia e ação que ocuparam pesquisadores de educação cívica e estudos sociais de uma maneira bem central; inversamente, isto poderia trazer novas camadas de riqueza teórica para questões de tomada de decisão de cidadãos nestas áreas de pesquisa (HAHN,

1998; TORNEY-PURTA, 1999).

Alguns pensamentos finais

O filósofo Hans-Georg Gadamer ofereceu o seguinte em consciência histórica:

A aparência de autoconsciência histórica é bem parecida com a revolução mais importante entre aquelas pelas quais nós passamos desde o início da época moderna [...] A consciência histórica que caracteriza o homem contemporâneo é um privilégio, talvez mesmo um fardo, do tipo que nunca foi imposto a nenhuma geração anterior. (GADAMER, 1987, p. 51)

Como o tom de Gadamer sugere, consciência histórica não torna a vida mais fácil. De fato, uma das primeiras coisas que nós aprendemos a partir dos estudos de história é o que acontece para “os melhores esquemas postos de ratos e homens”: ação proposital tem consequências ilimitadas. É por isto que a justificação fácil para o estudo de história- aqueles que não aprendem com os erros do passado estão fadados a repeti-los- é tão insatisfatória.

A promessa de consciência histórica não é tanto que nós seremos capazes de consertar o futuro, como aquela que seremos capazes de encontrá-lo com nossos olhos bem abertos. Aqui está as palavras de Tom Crick, o professor fictício de história do ensino médio no romance *Waterland* de Graham Swift. Ele foi desafiado por sua turma a explicar por que eles precisavam aprender história:

E o que esta questão Por que implica? Isto implica- como isto certamente implica quando vocês jogam isto em mim de forma rebelde no meio da nossa aula de história- insatisfação, inquietação, um sentido que tudo não está bem. Em um estado de perfeito contentamento não haveria a necessidade ou lugar para esta palavrinha irritante. A história começa somente no ponto onde as coisas estão erradas; a história nasce somente com problema, com perplexidade, com arrependimento... Sim, sim, o passado faz parte do caminho; ele passa rasteira em nós, ele nos atola; ele complica, dificulta. Mas ignorar isto é loucura, porque, acima de tudo, o que a história nos ensina é evitar ilusão e faz-de-conta, a deixar de lado sonhos, luar, cura para todas as doenças, coisas que fazem maravilhas, coisas sem a mínima chance de acontecer _ a história nos ensina sermos realistas. (SWIFT, 1992, p. 106-108).

Nós podemos pensar em um conceito saudável de ação histórica como um que tenha um sentido razoável de quais condições é modificável em uma conjuntura histórica particular, e quais não são. Há um perigo, por um lado, no irracional “cura para todas as doenças, coisas que fazem maravilhas, coisas sem a mínima chance de acontecer”, interpretações grandiosas do potencial e capacidades de alguém. Como alguém que viveu nos anos 60 e participou de seus movimentos radicais, e que partiu para uma comunidade erma na Colúmbia Britânica durante três anos, a fim de fornecer um modelo para a nova feitura da ordem social moderna, posso

falar em primeira mão sobre a experiência deste perigo.

Por outro lado, há um perigo de paralisia histórica, de desistência perante qualquer possibilidade de ação ativa, de efetuar qualquer mudança significativa mesmo. De fato, isto pode ser outro aspecto da falta de posição de muitos alunos, os quais pegam o mundo que lhes é dado como o único possível. Perante estes alunos, que tipo de lições, quais tipos de demonstrações, os trará face a face com a possibilidade de ação compromissada e a possibilidade de mudança histórica profunda? A resposta para esta questão nos aponta para a questão pedagógica central, como nós ensinamos ação histórica? Tornar ação histórica uma das preocupações centrais da educação em história, pode nos ajudar a fazer o melhor que podemos para mapear um curso entre estes dois perigos, particularmente se nós formos conscientes que há uma conversão perigosa em cada lado da estrada.

Mas mesmo fazendo o melhor que nós podemos para dirigirmos nesta estrada, a história é cheia de surpresas: pessoas “sem poder” tomando conta e efetuando mudanças imensas, pessoas poderosas paradas ao lado e não fazendo coisa alguma. Quem previu a queda do Muro de Berlim ou a de Saddam Hussein? Ou as consequências não desejadas de algum daqueles eventos? O ensino de história procura, assim, evitar desesperança, evitar “coisas sem a menor chance de acontecer”, e abre os olhos dos alunos para a possibilidade do inesperado. A responsabilidade histórica dos professores de história agora se agiganta intensamente: para ajudar as pessoas jovens a aprenderem a avaliar subjetivamente materiais dos legados inconscientes do passado para um exame crítico.

Os problemas enfrentados pela humanidade na terra – o aumento distorcido da riqueza, a erosão da Comunidade Britânica, o ressurgimento de sentimentos de ódio étnicos, a ameaça crescente de desastre ambiental- são formidáveis. Eles também são demonstrativamente os produtos das nossas histórias recentes e não tão recentes. Cultivar a ação coletiva da próxima geração para encará-los forçadamente e realisticamente deve ser um dos objetivos centrais da educação.

Referências

ALCOFF, Linda. Cultural feminism versus post-structuralism: the identity crisis in feminist theory. In: DIRKS, Nicolas B.; ELEY, Geoffrey Howard; ORTNER, Sherry Beth (Ed.). *Culture/power/history: a reader in contemporary social theory*. Princeton: Princeton University Press, 1994. p. 96-122.

BLOOM, Allan. *The closing of the american mind*. New York: Simon and Schuster, 1987.

BURY, John Bagnell. *The idea of progress*. New York: Macmillan, 1932.

BUTLER, Judith. Contingent foundations: feminism and the question of "postmodernism". In: CARUTH, Cathy; ESCH, Deborah (Ed.). *Reference and responsibility in deconstructive writing*. New Brunswick: Rutgers University Press, 1995. p. 213-232.

CARLYLE, Thomas. *On heroes, hero-worship and the heroic in history*. Lincoln: University of Nebraska Press, 1966.

CRONON, William. A place for stories: nature, history, and narrative. *Journal of American History*, Bloomington, v. 78, n. 4, p. 1347-1376, 1992.

DAVIS, Natalie Zemon. *Slaves on screen: film and historical vision*. Toronto: Vintage Canada, 2000.

FOX, Richard Wightman; LEARS, T. J. Jackson. *The Culture of consumption: critical essays in American history, 1880-1980*. Pantheon Books: 1983.

FRISCH, Michael. (Ed.). *A shared authority: essays on the craft and meaning of oral and public history*. Albany: State University of New York Press, 1990.

GADAMER, Hans-Georg. The problem of historical consciousness. In: RABINOW, Paul; SULLIVAN, William M. (Ed.). *Interpretive social science: a second look*. Berkeley: University of California Press, 1987. p. 82-140.

GENOVESE, Eugene Dominic. *Roll, Jordan, roll: the world the slaves made*. New York: Random House, 1974.

GIDDENS, Anthony. *The constitution of society*. Berkeley: University of California Press, 1984.

GREEN, James R. *Taking history to heart: the power of the past in building social movements*. Amherst: University of Massachusetts Press, 2000.

HAHN, Carole L. *Becoming political: comparative perspectives on citizenship education*. Albany: State University of New York Press, 1998.

HALLDEN, Ola. On the paradox of understanding history in an educational setting. In: LEINHARDT, Gaea; BECK, Isabel L.; STANTON, Catherine (Ed.). *Teaching and learning in history*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1994. p. 27-46.

LASCH, Christopher. *The culture of narcissism: american life in an age of diminishing expectations*. New York: Norton, 1979.

LEE, Peter; ASHBY, Rosalyn. Progression in historical understanding among students ages 7-14. In: STEARNS, Peter N.; SEIXAS, Peter; WINEBURG, Sam (Ed.). *Knowing, teaching, and learning history: national and international perspectives*. New York: New York University Press, 2000. p.

199-222.

LEVSTIK, Linda S.; BARTON, Keith C. *Doing history: investigating with children in elementary and middle schools*. 2. ed. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2001.

LINENTHAL, Edward T. *History wars: the enola gay and other battles for the american past*. New York: Metropolitan Books, 1996.

LOMAS, Tim. *Teaching and assessing historical understanding*. London: The Historical Association, 1990.

LOWENTHAL, David. *The Past is a foreign country*. New York: Cambridge University Press, 1986.

NIETHAMMER, Lutz. *Posthistoire: has history come to an end?* London: Verso, 1992.

NOVICK, Peter. *That noble dream: the "objectivity question" and the american historical profession*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

PHILLIPS, Mark Salber. *Society and sentiment: genres of historical writing in britain*. Princeton: Princeton University Press, 2000.

POPKEWITZ, Thomas S. Knowledge, power and curriculum: revisiting a TRSE argument. *Theory and Research in Social Education*, Binghamton, v. 26, n. 1, p. 83-101, 1998.

PRAKASH, Gyan. Subaltern studies as postcolonial criticism. *American Historical Review*, Washington, v. 99, n. 5, p. 1475-1490, 1994.

RÜSEN, Jorn. The development of narrative competence in historical learning: an ontogenetic hypothesis concerning moral consciousness. *History and Memory: Studies in Representation of the Past*, Bloomington, v. 1, n. 2, p. 35-59, 1989.

SCHUTZ, Aaron. Teaching freedom? postmodern perspectives. *Review of Educational Research*, Washington, v. 70, n. 2, p. 215-251, 2000.

SCOTT, Joan Wallach. *Glassworkers of carmaux: french craftsmen and political action in a 19th-century city*. Cambridge: Harvard University Press, 1974.

SEARLE, John. *Intentionality: an essay in the philosophy of mind*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

SEIXAS, Peter. Conceptualizing the growth of historical understanding. In: OLSON, David R.; TORRANCE, Nancy (Ed.). *Handbook of education and human development: new models of learning, teaching, and schooling*. Oxford: Blackwell, 1996. p. 765-783.

SWIFT, Graham. *Waterland*. London: Macmillan, 1992.

SZTOMPKA, Piotr (Ed.). *Agency and structure: reorienting social theory*. Yverdon: Gordon and Breach, 1994.

TAYLOR, Charles. *Human agency and language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

TAYLOR, Charles. *Sources of the self: the making of modern identity*. Cambridge: Harvard University Press, 1989.

TAYLOR, Charles. *The malaise of modernity*. Toronto: Anansi, 1991.

THOMSON, Edward Palmer. *The making of the english working class*. New York: Vintage, 1966.

TORNEY-PURTA, Judith; SCHWILLE, John; AMADEO, Jo-Ann. *Civic education across countries: twenty-four case studies from the IEA civic education project*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement, 1999.

WERTSCH, James V. *Mind as action*. New York: Oxford University Press, 1998.

WINEBURG, Samuel. The psychology of learning and teaching history. In: BERLINER, David C.; CALFEE, Robert C. (Ed.). *The handbook of educational psychology*. New York: Macmillan, 1996. p. 284-305.