

UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Sergio Marcos Rodrigues da Silva

APRENDER A HISTÓRIA, APRENDER COM A HISTÓRIA

Sorocaba/SP

Maio/2007

Sergio Marcos Rodrigues da Silva

APRENDER A HISTÓRIA, APRENDER COM A HISTÓRIA

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Jorge Luis Cammarano
González

Sorocaba/SP

Maio/2007

Sergio Marcos Rodrigues da Silva

Aprender a História, Aprender com a História

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, pela Banca Examinadora formada pelos seguintes Professores:

Orientador: Prof. Dr. Jorge Luis Cammarano
González

1º Exam.: Prof. Dr. Cesar Aparecido Nunes -
Unicamp

2º Exam.: Prof. Dr. Fernando Casadei Salles -
Uniso

Sorocaba, 4 de maio de 2007

Dedicatória

Dedico este estudo a meus filhos, Bárbara e Pedro, espelhos do espelho que sou eu, pelo sofrimento conjunto, pelas horas roubadas da nossa convivência, pelas lágrimas partilhadas, pela constante oferta do ombro, da alma, da vida.

Que eles alcancem o mundo justo e humanizado que ao pai foi negado!

Agradecimentos

Aos pais, meus espelhos.

Aos filhos, meu berço.

Aos amigos, todos eles, meu esteio.

À vida, minha inspiração para a luta.

Aos irmãos e irmãs, minha Conjuntividade.

À FDA, o apoio.

E ao amigo Jorge,

minha eterna gratidão,

minha amizade,

minha admiração,

meu respeito.

Pelas horas da presença,

pelas horas da ausência sempre presente,

pela confiança imerecida,

pela mão sempre acolhedora,

pelo fórceps carinhoso com que

extraíu de mim este trabalho,

incutindo em seu lugar a angústia feliz

de quem,

suspense definitivamente de seu cotidiano,

pôde olhar e ver a

REALIDADE.

Muito obrigado MEU AMIGO querido!!!

Epígrafe

Que As Crianças Cantem Livres

*O tempo passa e atravessa as avenidas
E o fruto cresce, pesa e enverga o velho pé
E o vento forte quebra as telhas e vidraças
E o livro sábio deixa em branco o que não é*

*Pode não ser essa mulher o que te falta
Pode não ser esse calor o que faz mal
Pode não ser essa gravata o que sufoca
Ou essa falta de dinheiro que é fatal*

*Vê como um fogo brando funde um ferro duro
Vê como o asfalto é teu jardim se você crê
Que há um sol nascente avermelhando o céu escuro
Chamando os homens pro seu tempo de viver*

*E que as crianças cantem livres sobre os muros
E ensinem sonho ao que não pode amar sem dor
E que o passado abra os presentes pro futuro
Que não dormiu e preparou o amanhecer...*

(Taiguara)

Resumo

Este estudo discute a educação escolar como uma das mediações possíveis para a formação de um ser social na perspectiva de uma individualidade para-si, apontando para essa proposta educativa escolar referenciais teóricos que discutem, numa concepção marxista, consciência histórica, historicidade, cotidiano e prática pedagógica. Seu foco central optou pelo recorte na disciplina de História, por conta de suas implicações na compreensão da realidade pelo ser humano, também ele um ser histórico. E inserido nesse recorte e na perspectiva de uma determinada educação escolar, procurou-se analisar livros de História indicados para o Ensino Médio e a forma de abordagem dada aos eventos históricos ali presentes, a fim de investigar de que maneira essas abordagens possibilitariam as condições necessárias para a suspensão do cotidiano e a consciência de uma generalidade refletida enquanto tarefa de responsabilidade planetária. O objetivo foi investigar pressupostos para uma educação escolar comprometida com a formação de um ser social capaz de objetivar transformações nas estruturas sociais de dominação e alienação, consciente, portanto, de seu pertencimento ao gênero humano.

Palavras-chave: cotidiano, consciência histórica, história, genericidade, educação escolar, livro didático, prática pedagógica.

Abstract

This study discusses about the scholar education and one of the possible mediations to the development of a social being in the perspective of individuality for him/herself, pointing to the scholar education propose, theories referentials that discurs in a Marxist conception, historic conscience, historicity, everyday e pedagogic practice. Its central focus choose to a cutting in the History's subject, at own its implications in the reality's comprehension by the human being and so his/her a historic being. And insert on this cutting and in the perspective of a purposeful scholar education. It was analyzed History's Books indicated to High School and the approach form given by the historic events there present, so as to investigate the way these approaches enable the necessary conditions to a suspension from the everyday and of a generality reflected conscience while the task of a planetary responsibility. The aim was investigate presuppositions to a scholar education committed to the formation of a social being able to objetivate changes in the social structures of domination and alienation, aware therefore from his/her belonging to the human gender.

Key words: everyday, historic conscience, History, generacity, scholar education, didactic book, pedagogic practice

Sumário

INTRODUÇÃO	09
1 MINHA HISTÓRIA, SUA HISTÓRIA; NOSSA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA	15
1.1 Os estágios da consciência histórica	17
1.2 A história: presente, passado e futuro – uma questão de Conjuntividade	28
2 NO MEIO DO CAMINHO TINHA UMA PEDRA: O COTIDIANO COMO OBSTÁCULO À CONSCIÊNCIA DA GENERALIDADE REFLETIDA E À RESPONSABILIDADE PLANETÁRIA	36
2.1 <i>Todo dia ela faz tudo sempre igual</i> – a vida cotidiana e a cotidianidade da vida	36
2.2 No mundo moderno a pedra vira parede; a individualidade, fetiche	43
2.3 Se no caminho há uma pedra ou uma parede, há também a possibilidade de superá-las	47
3 APRENDER A HISTÓRIA, APRENDER COM A HISTÓRIA	56
3.1 A pesquisa nos livros de História	62
3.2 A avaliação dos livros indicados	64
CONCLUSÕES	74
REFERÊNCIAS	78
ANEXOS	
1 Livro “Toda a História”	79
2 Livro “História Moderna e Contemporânea”	86
3 Livro “História: das cavernas ao Terceiro Milênio”	94
4 Texto “Caridades odiosas”, de Clarice Lispector	105

Introdução

*“E que as crianças cantem livres sobre os muros
E ensinem sonho ao que não pode amar sem dor
E que o passado abra os presentes pro futuro,
Que não dormiu e preparou o amanhecer
O amanhecer, o amanhecer...”*

(Taiguara – Que as crianças cantem livres sobre os muros)

A escritora brasileira Clarice Lispector publicou, em 1984, uma interessante crônica intitulada *As caridades odiosas*¹. Nessa crônica, ela conta a história uma narradora personagem (ela, talvez) que caminha pela rua “emaranhada” em seus pensamentos, quando percebe que algo segura sua saia. Demora-se a perceber a figura de um menino “a que a sujeira e o sangue davam um toque quente de pele”, assim como demora a se dar conta se fora realmente a mão do menino que lhe “ceifara” os pensamentos. Poderia ter sido a própria figura dele. O garoto, diante de uma confeitaria, pede-lhe um doce. A narradora acorda finalmente, em que ela estivera pensando antes de encontrar o menino? O pedido dele parece “cumular uma lacuna, dar uma resposta que podia servir para qualquer pergunta, assim como uma grande chuva pode matar a sede de quem queria apenas uns goles de água”. Movida por um sentimento de medo e humilhação, ela se encaminha ao balcão e, sem jeito, desconcertada, manda que o menino escolha um doce, depois outro. O garoto “com uma delicadeza insuportável, mostrando os dentes”, diz que não precisava outro, ele “poupava a bondade” dela. Ele pega um doce em cada mão, “levantando as duas acima da cabeça”, e, mais do que ir embora, foge, sob o olhar de uma narradora que percebe mesmo os doces estarem “tão acima do menino escuro”. A balconista agradece a alma caridosa dela, que vai embora com “o rosto corado de vergonha”, tomada por sentimentos contraditórios de “amor, gratidão, revolta, vergonha”, mas sentindo que o “Sol parecia brilhar com mais força”. Ao

¹ LISPECTOR, Clarice. *As caridades odiosas*. In: **A descoberta do mundo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984, pp. 380-383.

retomar seu caminho, a narradora sente que “o que teria sido piedade já se estrangulava sob outros sentimentos” e, agora sozinha seus pensamentos voltaram a ser os anteriores “só que inúteis”. Fim.

Que sentimento teria experimentado a narradora? Por que aquela caridade praticada por ela se mostrou odiosa? A Literatura, tomando emprestado um termo ao catolicismo, chama o que a narradora experimentou de *epifania*, uma aparição ou manifestação divina. A aparição daquele garoto “escuro”, tê-la-ia, de “forma divina”, acordado para uma realidade a que seus olhos ainda não tinham dado atenção. A percepção, então, dessa realidade, gerou-lhe uma série de sentimentos contraditórios e a suspendeu, ainda que momentaneamente, de seu cotidiano e de sua rotina, de tal forma, que o retorno a sua vida particular demonstra-lhe a inutilidade de seus pensamentos, ainda que eles voltem a perambular em sua mente. Não é mais a mesma narradora de antes do menino.

É exatamente essa “epifania”, aqui chamada de suspensão do cotidiano, na visão de Heller (2000), que se pretende estudar como possibilidade no espaço da educação escolar e como pressuposto para a formação de um determinado ser social.

Não se espere deste estudo a neutralidade científica. Ele é filho da vida e da realidade, e nem uma, nem outra têm espaço para neutralidades. Ele é uma opção por uma educação escolar de cunho popular, uma educação *do* povo, e não *para* o povo. Gramsci (1977, p.268) define povo como “conjunto das classes subalternas e instrumentais de toda forma de sociedade até agora existente”. Pois é pela opção a esse povo que este estudo se realiza, na tentativa de discussão de uma educação transformadora, capaz de criar as condições necessárias ao processo de desalienação e humanização.

Oriundo de uma família operária, fui, aos poucos, despertando para a realidade que estava a minha volta. As condições em que vivíamos, as dificuldades por que passávamos, a ajuda que precisávamos encontrar nos parentes mais próximos para a produção da nossa vida

foram, de certa forma, explicitando, para mim, uma realidade que não era a mesma de que desfrutavam alguns colegas da rua, da escola que eu freqüentava.

Ainda que minha atividade profissional e a necessidade de garantir a produção da minha vida tenham me distanciado da escola pública, é para lá que este estudo faz voltarem os meus olhos. Não se podem negar as origens, elas estão na pele, na alma, na essência nossa.

Minha trajetória de dez anos na escola pública, concomitantes com a rede privada, traz-me, hoje, uma certeza: não há educação democrática se não existe igualdade no acesso ao conhecimento universalmente construído. E eu nunca vi isso acontecer. Essa angústia, portanto, levou-me à busca de explicações para tal desconcerto no processo educacional. E me trouxe até o mestrado em educação

O objeto deste estudo é, assim, a verificação das bases teóricas que possibilitariam a construção de uma educação escolar voltada para a formação do sujeito-aluno, pensando neste como um sujeito social que objetive transformações nas estruturas sociais de dominação a partir das apropriações produzidas no espaço escolar, um espaço marcado por tensões e conflitos, palco de atuação de sujeitos e resultado de uma série de determinantes.

Como recorte necessário, a investigação se deteve ao papel do livro didático na formação desse ser, ainda que se reconheça a inegável relevância do professor na mediação do uso do material didático. Ainda de acordo com a necessidade de recortes, optou-se pela disciplina de História, por conta de suas implicações na compreensão da vida pelo ser humano, também ele, aqui, reconhecido como histórico.

A relevância em relação ao papel do livro didático decorre do modo como se dá sua inserção nos projetos educacionais a partir da reforma que se deu nessa área nos anos 80 do século passado. Não é objeto deste estudo discutir os determinantes dessa reforma, o que já

foi feito em co-parceria com outros dois professores, em artigo, ao longo da investigação². Torres (1999, p.173), em texto no qual analisa as tendências da formação docente nos anos 90, assevera:

Muito do que podemos perceber como “novas tendências”, no campo da formação docente, são amiúde velhas tendências remoçadas pelas novas políticas educativas, ou mudanças de ênfase dentro de uma visão dicotômica e binária, que entende a política educativa como uma opção entre pares – *escola versus universidade, educação de criança versus educação de adultos, administrativo versus pedagógico*, etc. Em educação, com efeito, é muito típico passar drasticamente de um pólo a outro: busca-se o remédio para a centralização excessiva na descentralização exagerada e, para os problemas identificados dentro da formação inicial, na multiplicação de programas de capacitação em serviço. Da ausência de livros e materiais didáticos na aula, passamos para a súbita inundação de recursos para as escolas, etc.

É na esteira dessa tradição dicotômica que o livro ganha um papel importantíssimo. Segundo a autora, na dicotomia *professores versus tecnologia educativa*, este se configura não só em apoio, mas também em substituto e solução para problemas docentes, como os baixos salários, a deficiência da formação, o escasso tempo disponível, dentre outros (*idem*, *ibidem*, p.174).

Para a autora, a primazia do livro didático como tecnologia educativa tem as seguintes premissas:

- a) A ausência ou má qualidade dos livros didáticos, em boa parte dos países em desenvolvimento.
- b) Os próprios professores pedem o livro didático, porque facilita seu trabalho. Assim, alega-se que contribui para melhorar as condições de trabalho do docente.
- c) Custa pouco (muito menos do que investir na formação de professores), é mais fácil de fazer (muito mais fácil do que obter um professor bem formado) e pode ser feito em série: produzido um, pode-se imprimir milhões de exemplares idênticos, o que não é possível, o que não pode ser feito com os professores.
- d) O livro didático é o que orienta o ensino e a aprendizagem na aula. No esquema dicotômico de opções de política que o Banco Mundial defende, apresenta-se a reforma curricular como "beco sem saída" (percebendo-se, com razão, que as reformas curriculares, tal como feitas no passado, dificilmente chegam à sala de aula) e o livro de texto como “avenida promissora” (o livro didático como “*currículo efetivo*”, que pode até obviar uma reforma curricular ampla).
- e) Segundo os estudos já citados, o livro didático é fator chave no ensino e na aprendizagem. Na classificação do Banco Mundial quanto aos insumos educativos

² **Reformas educacionais, cultura e cotidiano escolar**, publicado por Série-Estudos – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB, n.20 (dezembro 2005). Campo Grande: UCDB, 1995.

que incidem sobre a aprendizagem, o livro didático aparece em segundo lugar, e os professores (seus conhecimentos, experiência e salário), entre os últimos. (p. 178)

Inserese aí, portanto, a relevância que o livro ganha nesta pesquisa, uma vez que sua utilização tem, segundo a autora, ênfase posta em uma dupla: “livro para o aluno (livro didático) e livro para o professor (guia didático, manual, etc.), visto por muitos como a solução do problema da capacitação docente.” (idem, ibidem, p.178). E continua “O livro didático, além disso, torna-se cada vez mais fechado e auto-suficiente, mais detalhado nos conteúdos e até na didática e na seqüência de atividades com o que a própria intervenção do professor fica reduzida ao mínimo.” (idem, ibidem, p.178).

O que se pretende investigar é, então, se dentro dos limites institucionais dados e das concepções emanadas dos livros didáticos de História para o Ensino Médio, produzem-se as condições materiais necessárias para criar as mediações que possibilitem a passagem do ser em-si, fruto da vida cotidiana e de suas determinações, ao ser para-si, realizado em toda a sua intensidade, fruto daquilo que Heller (2000) chama de suspensão do cotidiano, o que significaria o movimento de saída da vida cotidiana e o retorno modificado a ela, dando ao indivíduo a consciência dessa vida. A esse indivíduo modificado, capaz de um projeto político e de uma práxis para-si, é que se dá, aqui, a classificação de “ser social” e se pretende investigar como resultado ou não de uma formação na educação escolar representativa do Ensino Médio, hoje, em Sorocaba.

No primeiro capítulo, procurou-se construir uma concepção de história e de consciência histórica capazes de fundamentar uma educação escolar que atue na direção desse ser social aqui descrito. O que se pretende é verificar se há, necessariamente, uma concepção nessa dimensão, que dê conta do propósito da investigação, e se, mais tarde, ela se verifica nos projetos pedagógicos que permeiam os livros didáticos analisados.

No segundo capítulo, buscou-se focalizar a vida cotidiana e sua cotidianidade, no sentido de construí-la como obstáculo à produção de uma relação não muda entre o ser particular e o ser genérico, na concepção de Heller (2000), mas ao mesmo tempo um dos lugares em que essa relação se possibilita. Nesse mesmo capítulo, discutiu-se uma educação escolar fundamentada à luz dessa teoria da vida cotidiana e das relações de dominação presentes na sociedade capitalista moderna como mediadora da formação do indivíduo numa perspectiva humano-genérica, de acordo com a ótica da Pedagogia Histórico-Crítica.

O terceiro capítulo foi dedicado à análise de livros didáticos de História, recomendados ao Ensino Médio, a partir de algumas categorias de análise delineadas pelo referencial teórico e discutidas nesse capítulo, na tentativa de se verificar de que modo a apropriação das objetivações genéricas, mediadas pelos conteúdos e tratamentos dados a eles, possibilitaria, ou não, a relação, muda ou consciente, do particular e do genérico que constituem, em última análise, o indivíduo. Os títulos analisados foram obtidos a partir de sugestões espontâneas e informais de professores de História com quem mantive contato, os quais me emprestaram as obras para análise inclusive.

Na conclusão, procurou-se retomar os propósitos deste estudo, no sentido de resgatar a idéia de uma educação escolar comprometida com a formação de um ser capaz de produzir uma ação transformadora na sociedade.

Capítulo 1 – Minha história, sua história; nossa consciência histórica

O que se pretende, neste capítulo inicial, é a construção de uma concepção de história e de consciência histórica que possam servir de base à formação de um determinado tipo de ser social e à explicitação de uma educação escolar voltada à formação desse ser. Para tanto, parte-se de um referencial teórico de concepção marxista, o que já antecipa as escolhas que, aqui, se pretende fazer.

“O homem nasce, cresce e morre”, vaticina a frase de cunho popular. Numa versão mais popularesca, e de caráter jocoso, uma outra acrescenta um estágio a essa seqüência: “O homem nasce, cresce, fica bobo e casa”... depois morre. Qualquer uma delas, ou outras, entretanto, reduz a vida humana a uma insignificância inaceitável. Ou nem tanto, se levarmos em conta as relações de alienação e dominação a que nossa vida está exposta no e pelo cotidiano.

A verdade é que nem uma nem outra dessas frases dão conta de explicitar as múltiplas determinações e relações que constituem essa vida humana e o modo como o fazem. Ao nascer, o homem precisa comer, vestir, morar, reclama atenção, cuidados, carinhos, reclama oferta. A maior parte dessas necessidades se manterá como tal ao longo de sua vida, enquanto a satisfação imediata delas ou de outras produzirão novas necessidades, num processo interminável. Ao agir, teleologicamente, busca satisfazer suas necessidades e produz história. O ser humano é um ser de respostas, sua ação, diferentemente da de outros seres, não procura superar apenas suas necessidades biológicas. O homem é um ser na consciência e constrói, nas suas relações com os outros homens, sua história e a história da humanidade. O homem é um ser de historicidade, tenham disso consciência ou não todos os homens, em qualquer tempo e espaço que ocuparem.

Heller (1993) afirma:

A historicidade não é apenas alguma coisa que acontece conosco, uma mera propensão, na qual nos “metemos” como quem veste uma roupa. Nós somos historicidade; somos tempo e espaço. As duas “formas de percepção” de Kant nada mais são do que a consciência de nosso Ser e esta consciência é nosso próprio Ser. As categorias *a priori* de Kant – quantidade, qualidade, relação e modalidade – são secundárias de um ponto de vista ontológico. Não constituem a essência de nosso Ser. Os seres humanos podem conceber tempo e espaço sem quantidade, qualidade, relação e modalidade (como o *tohu hohu*, o vazio, o vácuo universal), mas não podem pensar estas categorias fora do tempo e do espaço. Até mesmo o absurdo é temporal e espacial, porque nós somos tempo e espaço. (p. 14, grifos da autora)

E em sendo tempo e espaço, ao ocuparmo-los, existimos de fato, ainda que não existamos mais individualmente, porque isso significa que outros existirão depois de nós, assim como existiram outros antes de nós. Explica Heller (1993)

É imaginável que não estaremos aqui, quando outros serão e estarão, mas é inimaginável que não sejamos quando *ninguém estiver*. *Não estar aqui* só tem significado se outros estiverem. Estar em lugar nenhum só tem sentido se houver *algum lugar*, do mesmo modo que o não-Ser só é inteligível porque existe o Ser. “Naquele tempo havia um homem” significa que existe alguém que narra a saga dele e que haverá alguém que a contará depois. A historicidade de *um único homem* implica a *historicidade de todo gênero humano*. O plural é *anterior* ao singular: *se somos, sou e se não somos, não sou*. A questão fundamental da historicidade é a pergunta de Gauguim: “De onde viemos, o que somos e para onde vamos?”. (pp. 14-15, grifos da autora)

A citação da autora deixa clara a relação entre o indivíduo e o gênero humano a que pertence, de modo que a historicidade daquele só faz sentido na e pela historicidade deste, suas histórias misturam-se, imbricadas, na consciência histórica do gênero humano, que instiga os indivíduos a produzirem tentativas de resposta à pergunta sempre presente de Gauguim. Essas respostas, diferentes nos mais diversos momentos da trajetória do gênero humano, também explicitaram de maneiras diferentes, ao longo do tempo e do espaço, a relação singular/plural, constituindo aquilo a que Heller (1993) chama de *estágios da consciência histórica*, no movimento de uma generalidade não refletida à generalidade refletida. Segundo ela, é possível perceber nesse movimento seis estágios, os quais tentamos, aqui, explicitar, num esforço para estabelecer uma linha de raciocínio que sustente o propósito deste texto, qual seja o de estabelecer um modo de olhar para a educação escolar, em

particular na perspectiva da disciplina de História, como relevante para a construção de uma genericidade para-si.

1.1 Os estágios da consciência histórica

Heller (1993) afirma que a “soleira para a humanidade é cruzada no momento em que as normas substituem os instintos.” (p.15). Daí para a frente, as instituições sociais que se formam, agregando os homens em convivência social, passam a regular a existência, impondo uma ordem. Mas toda ordem existente passa pela exigência de uma justificação de sua gênese ao colocar-se como ordem da existência. (HELLER, 1993, p.16)

A autora descreve seis estágios da consciência histórica: Consciência da generalidade não refletida: o mito; Consciência da generalidade refletida em particularidade: consciência de história como pré-história; Consciência da universalidade não refletida: o mito universal; Consciência da particularidade refletida na generalidade: consciência de história propriamente dita; Consciência da universalidade refletida: consciência do mundo histórico; Consciência da generalidade refletida – como tarefa (de superar a consciência histórica decomposta): responsabilidade planetária. (HELLER, 1993, p.13)

O primeiro estágio da consciência histórica, que busca legitimar a origem e criar uma ordem no mundo, é o da *generalidade não refletida*. E o faz através do mito da gênese. Heller (1993) explica:

É no nível da *generalidade não refletida* que a consciência histórica se exprime no mito da gênese. *Generalidade* significa que a gênese do sistema de valores, hábitos e instituições do grupo em questão abrange em seu próprio projeto a gênese do mundo, o universo enquanto tal. Por que e como um sistema particular de conduta se configurou e por que ele *deve* ter-se configurado exatamente como ocorreu implica a resposta à pergunta sobre por que e como a existência como tal se configurou exatamente do modo como ocorreu. O resultado final da existência é *essa* existência; “naquele tempo” é “*aqui e agora*”. “Não refletida” significa que “homem” é idêntico ao clã ou à tribo do mito. Durante milhares de anos de elevada civilização, nossa espécie tem relutado bastante em despir-se dessa “primitividade”. Para os helenos, todo “bárbaro” nascera para ser escravo. Inúmeras línguas têm uma só palavra para “homem” e “ser humano”, e viajantes caucasianos civilizados tinham o costume de denominar os aborígenes de muitas terras como “macacos”. (p. 16-17 – grifos da autora)

Dessa forma, o mito segue justificando contradições e tensões dentro da estrutura do universo de costumes, os sistemas de valores, o povo eleito. Nesse estágio, futuro, passado e presente não se distinguem, uma vez que seu presente é o *aqui* e o *agora*, a consciência histórica que se expressa nos mitos termina no presente, enquanto o tempo é infinito em retrospectiva. O mito não só explica, justifica, como também ensina e organiza nossas experiências, garantindo a reprodução tranqüila do indivíduo e da coletividade. Acrescenta Heller (1993):

A resposta à pergunta – “de onde viemos” – contém uma explicação causal de modo latente. As histórias de origem também são histórias sobre o “por quê”. Ao mesmo tempo “aqui” e “agora” constituem o resultado final em que a origem termina. Em todos os mitos existe uma teleologia escondida. Embora os mitos não impliquem as noções de “leis” e “regularidades”, a *analogia* constitui um de seus mais importantes aspectos, assumindo, naqueles, um valor explicativo. A repetição analógica de ações e eventos (repetimos o passado e o tornamos presente) é a forma embrionária da noção de “regularidade”. (p. 17 – grifos da autora)

Interessante notar como as relações de dominação e alienação postas na sociedade capitalista recriam a idéia do mito com voracidade perversa, naturalizando situações de exploração, de desigualdade, encontrando para sua ordem mundial justificativas às contradições e tensões que ela cria. Tome-se como exemplo os EUA em sua pretensa luta contra as forças do Mal, impingindo a si mesmo a tarefa de guardiães do mundo, de povo eleito. É claro que os tempos são outros e o modo como se tenta reproduzir a idéia do mito encontra resistência por conta da presença de outros estágios de consciência histórica.

O segundo estágio da consciência histórica já se manifesta numa *generalidade refletida em particularidade*, que traz com ela a consciência de história. Diz Heller (1993)

A consciência de história é principalmente a consciência de mudança. Não apenas “naquele Tempo” se confronta com “agora” e “aqui”, mas ontem e anteontem se confrontam com hoje. Os governantes se sucedem, embora não sejam todos semelhantes. Há os poderosos e os fracos, os vitoriosos e os vencidos, “melhores” e “piores”. Um governante de hoje pode ser maior do que outro de ontem ou vice-versa. A gênese já não legitima todas as instituições. Algumas são criadas por certos governantes num determinado tempo e eles acabam por tornar-se protagonistas de certos mitos: são os mitos da história. (p. 19 – grifos da autora)

Na *generalidade refletida em particularidade*, nasce a consciência de história como consciência de mudança. Nesse estágio, os hábitos tradicionais da *generalidade não refletida*, cuja interpretação de bem e mal já estava definida pelo mito da gênese, passam por um estágio de consciência de história, o que permite que aquilo que devemos fazer e como devemos fazê-lo tornem-se matéria de reflexão, individualizando sua interpretação, ainda que mantido um consenso relativo a valores básicos. A generalidade passa a ser refletida em particularidade, surgindo na consciência de história uma nova forma de racionalidade, ainda que sujeita a violação, conforme explica Heller (1993):

A consciência de história implica, pois, uma nova forma de racionalidade. Ao passo que na etapa da generalidade não refletida a conduta racional significa a conservação e observância das normas homogêneas de conduta, garantindo a reprodução da sociedade, a consciência refletida questiona tais sistemas de conduta. Surge a distinção entre as formas corretas e incorretas de argumentar. Segundo **A retórica** de Aristóteles, o argumento convincente é lógico, demonstrativo e visa ao bem, distinguindo essência e aparência, conhecimento verdadeiro e opinião. Mas onde existe argumentação racional, há também abuso. Argumentos racionais e demagogia são irmãos gêmeos; só podem seguir juntos. A generalidade refletida acarreta ambas as possibilidades. Junto com o estabelecimento de uma nova racionalidade, também surge a possibilidade de sua violação. (p. 21)

Ao separar-se a gênese geral da gênese particular, nasce o verdadeiro conhecimento da história como *episteme*, uma vez que as origens não se explicam de uma única forma, mas de maneiras individuais e competitivas, que procuram na argumentação, na justificação e na verificação sua base. “Em comparação com a imagem de espaço no nível da generalidade não refletida, o espaço histórico se amplia. É preciso entender a todos (interpretar seus motivos e explicar seus destinos), os que já existiram e os que agora existem, amigos ou adversários.” (HELLER, 1993, p.22)

As perguntas “de onde viemos” e “o que somos” passam a ser respondidas numa nova perspectiva, de modo que, para o “Ser-numa-era-particular”, põe-se também o desafio que a época coloca para o Ser. Assim a pergunta “para onde vamos” levava o Ser à reflexão do fim

de um mundo particular, o que significaria o colapso do mundo enquanto tal. Mesmo conseguindo, nesse estágio de consciência histórica, abstrair-se de seu próprio Ser-numa-era-particular, o limite das possibilidades humanas o levaria a apenas dois caminhos, reconciliar-se com sua era como Ser perene ou a negação como vindouro colapso do mundo e, portanto, o fim da história.

O terceiro estágio é marcado pela *consciência da universalidade não refletida* – o mito universal, concebido a partir de um colapso real. Com a relativização das particularidades, a generalidade passa a não ser refletida nelas, o que abre espaço para o mito universal, mas ainda não refletido. Assim explica Heller (1993):

Quando a generalidade não é refletida, torna-se impossível levantar a questão sobre o que realmente o homem é, pois a resposta encontra-se fixada no mito: somos (nossa tribo, nosso grupo) *homo sapiens*. Quando a generalidade é refletida em particularidade, essa questão pode ser e é realmente colocada. Inicia-se uma indagação sobre a natureza humana, sobre motivação, sobre essência e substância, embora na perspectiva do corpo político particular no qual a generalidade se reflete. Sendo o mito universal não refletido, não é possível levantar questões sobre o que realmente somos (de onde realmente viemos e para onde verdadeiramente vamos), porque o mito fornece uma resposta completa que não aceita desafio. A natureza humana é criada segundo a intenção de seu Criador, o qual é *por si mesmo universalidade*. A generalidade (essência humana, gênero humano) é dependente da universalidade e contingente com relação a ela. Os reinos dos Céus e da terra encontram-se divididos. A consciência da universalidade não refletida exclui a particularidade. Não importa a que povo se pertença; a salvação depende somente da relação com a universalidade. (p. 24-25 – grifos da autora)

A consciência do mito universal, que arranja a história dos seres humanos (humanidade) do começo ao fim (criação – queda – redenção – Juízo Final) é a consciência não refletida da totalidade histórica. O Ser-no-tempo torna-se, aqui, idêntico ao Ser-em-todos-os-tempos. E é a própria Heller (1993) que faz o confronto entre os três estágios até aqui apresentados:

A consciência da universalidade não refletida é a consciência da idealidade (na medida em que esta não recorre ao empírico). Esta é a sua peculiaridade em comparação à consciência da generalidade não refletida e à consciência da generalidade refletida em particularidade. Na primeira, as contradições internas às normas de conduta foram resumidas e legitimadas pelo mito, mas não havia contradição entre particularidade e generalidade, uma vez que a consciência as exprimia como identidades. Na última, o conflito entre particularidade e generalidade é representada (sic) na arte e conceptualizada (sic) na filosofia. A

generalidade nada mais é do que a mais elevada possibilidade da particularidade, justapondo o seu Deve ao seu É. O que há de comum entre ambos esses estágios é que a consciência se refere à *realidade*, embora a consciência do mito universal derive de inter-relação entre as noções de Deus e de humanidade. Contudo, o conceito de “humanidade” não é uma entidade real como Atenas, Jerusalém ou Roma foram – a humanidade reside na alma pessoal. As sociedades “reais” (enquanto opostas à comunidade *espiritual* da Cristandade), no período do tardo Império Romano ou na Idade Média, não foram menos particulares que as suas predecessoras. A particularidade delas estava incorporada em seus costumes, tradições, estados e instituições políticas, exprimindo-se pela consciência destas particularidades. Até mesmo transmitiam os mitos sobre o início através de suas práticas e superstições. Entretanto, estes tipos particulares de consciência (real) *não podem* formular a si mesmos *historicamente*, mas apenas por meio do mito universal. No caso de sério conflito, a Igreja quer assimilava, com grande elasticidade, esses tipos de consciência ao mito universal, quer acusava de heresia e aniquilava-os. (p. 26)

O mito universal passa a responder, como consciência da idealidade, às questões sobre o homem, a humanidade, a história como um todo – presente passado e futuro. É claro que sobre o mito universal não se permite refletir, mas crer. Entretanto crer não exclui interpretar, e os problemas do tempo e do espaço reais vividos pelos homens, em contradição ao tempo e espaço ideais do mito universal, vão gerando novas interpretações sobre estes últimos. Assim, em sua formulação final, a consciência da universalidade não refletida vai criando as condições para o quarto estágio: *a consciência da particularidade refletida em generalidade*.

É nesse quarto estágio que se passa a levantar a seguinte questão “qual sociedade e que tipo de estado ou sistema de crenças são adequados à natureza humana e, dentre eles, quais lhe são em maior ou menor grau” (HELLER, 1993, p.28), uma vez que o “Ser humano não corresponde mais, com rigor, ao cidadão de um determinado estado ou aos integrantes de uma cultura específica, mas *significa* todo ser humano, a *natureza humana* em geral” (HELLER, 1993, p.28).

São dois níveis presentes nesse estágio: a consciência de um recomeço da história e a consciência da generalidade refletida em particularidade propriamente dita, muito embora no primeiro nível já se reflita sobre a generalidade.

Enquanto no estágio anterior as objetivações apareciam hierarquicamente organizadas, sendo a religião a objetivação que abrangia todas as coisas, aqui elas tornam-se simétricas, desenvolvem-se com independência, mas também com simultaneidade. Entretanto expressam a consciência da generalidade refletida em particularidade. As possibilidades humanas tornam-se, agora, possibilidades da natureza humana. Diz Heller (1993)

Todos os novos assuntos implicam a descoberta de novos problemas e a arte torna-se sensível à exploração de novos temas, interessando-se por tudo o que seja “humano”. Entretanto a temática é sempre extraída do *presente*. Os únicos meios pelos quais se pode apreender o presente são o mito e a história. A arte viaja nas profundezas do presente e suas aventuras constituem instrumentos pelos quais nos atracamos com “aquilo que somos”. Na arte, o passado e o futuro pertencem ambos ao presente e as perguntas – “de onde viemos?” e “para onde vamos?” - não lhe são de nenhuma utilidade. As particularidades do presente oferecem todas as oportunidades necessárias para explorar as potencialidades da natureza humana. (p. 32-33)

O quinto estágio marca a *consciência da universalidade refletida* ou a própria consciência do mundo histórico. Os olhos do homem parecem encontrar foco para além dos assuntos privados e do tempo presente. Diz Heller (1993):

Acabam as histórias no plural, existe apenas a “História” (com maiúscula), a história universal, a história do mundo. A consciência do mundo histórico não só relativiza nossa cultura, na medida em que reflete sobre a *historicidade* do presente, mas também a torna *absoluta* ao considerar-se a *única auto-consciência verdadeira da historicidade*. (p. 33, grifos da autora)

A consciência do mundo histórico é também a consciência da universalidade, unificando todas as histórias humanas. Sua ótica é universalista e contém presente, passado e futuro. Mas o futuro é particularizado, é o futuro da humanidade, que já não é considerado como reflexo de uma ordem existente. Não se trata mais do mundo da salvação ou do juízo final, do eterno processo da perfeição, ainda que a imagem da redenção continue presente, mas não na forma de crença homogênea. Comenta Heller (1993):

A consciência da universalidade é, neste estágio, pluralista e pode acalentar a idéia messiânica de unificação de indivíduo e espécie, ou mostrar-se na forma de crença na “mão invisível” das relações econômicas, na razão, na indústria ou nas instituições jurídicas como depositários da perfeição futura. O grito desesperador de que não há redenção, porque o mal não pôde ser erradicado de nossa natureza, é

outra das muitas expressões da nova consciência de universalidade. A Consciência do mundo do ponto de vista de seu fim, do mesmo modo que o cristianismo. O evento final pode ser o fim da história, da pré-história, tanto quanto a infinidade da perfeição eterna – em qualquer destes casos, o presente é relativizado *porque* se encontra iluminado pelos holofotes do futuro. (p. 34, grifos da autora)

Em confronto com o terceiro estágio da consciência histórica – o da universalidade não refletida – quando o *mito universal* carecia de um ponto de referência coletivo e não havia um “aqui e agora”, posto que todos os momentos entre salvação e juízo final eram semelhantes, na universalidade refletida o foco são os sujeitos representativos, os temas são coletivos, o assunto é o “grande homem” em seu “aqui e agora”. Diz Heller (1993):

Assim, a ênfase sobre o *tempo real* (dentro da estrutura do tempo ideal) ressalta-se na teoria e na prática da consciência do mundo histórico. O passado (aquilo-que-ainda-não-é-presente) é interpretado como “diferente” em comparação com nossos tempos. Em consequência, hábitos e valores do passado são desvalorizados. O passado e o presente têm de ser apreendidos *cientificamente*. Só é válido o conhecimento científico e os *valores* tornam-se *objetos* de pesquisa e não os seus *limites*. A idéia de que a razão deve estabelecer, um estado ou sociedade *ética* (ou moral), no futuro (uma idéia decisiva em Kant, que viveu na fronteira entre duas eras históricas), é mais do que nunca relegada ao plano de fundo. A “dialética” da virtude (“*Tugend*”) e o “processo mundial” (*Weltlauf*) o primado da atitude religiosa como contrária àquela de ordem moral, a ênfase no “além do bem e do mal” ou na “ciência liberta dos valores”; tudo isto exprime, em essência a mesma preocupação. A universalidade do “tempo ideal” e a metodologia do tempo real são iguais. É claro que a vida privada pode orientar-se pelos sistemas tradicionais de conduta, da mesma forma que antes, e até antigos tipos de filosofias morais (como estoicismo e epicurismo) podem ordenar, mais adiante, os variados modos de vida, sem que se tornem componentes teóricos de uma reflexão universalista. (p. 35, grifos da autora).

O homem, agora, é visto como aquilo que ele é na história, na civilização, o que o obriga a responder a questões mais relevantes do que “aquilo que ele é”, como “o que é história, o que é civilização”. Suas motivações, boas ou más, passam a ser explicadas pela história. E a história, aqui, confunde-se com civilização. Ao universalizar-se, o homem universaliza a história. Heller (1993) acrescenta:

Neste percurso, o homem torna-se sujeito da história, mas não a *pessoa*. Esta fica sujeita à história. O homem é universal, mas a pessoa, não. Identifica-se a pessoa com o universal chamado “o homem”, apenas quando ele ou ela se torna sujeito da história ou, então, quando renuncia completamente a esta. Considera-se a pessoa tanto como contingente, como o *homem genial* ou o *homem da renúncia* (à história). Esta “pessoa contingente” persegue seus próprios objetivos, cumpre com seu dever, dele ou dela, como um instrumento para propósitos “mais elevados” (do espírito do mundo, das leis históricas, das estruturas inconscientes). É através dele, ou dela, que a História, o inconsciente e as “leis” se realizam. Os protagonistas dos romances do século dezenove são pessoas extremamente contingentes, são derrotados por poderes

superiores e, até mesmo a felicidade deles não é obra própria, mas lhes chega graças à “destreza da razão”. O gênio, o grande condutor da história, não está sujeito a regras, mas é criador arbitrário delas. Na política, nas artes ou nas idéias abstratas, os homens geniais são idolatrados. Seus altares recebem com prazer os sacrifícios humanos; pessoas contingentes não passam de matéria prima para eles. (p. 35-36, grifos da autora)

Esse estágio da consciência da universalidade refletida não chega, porém, a ser homogêneo ou abrangente, posto que a consciência da particularidade refletida na generalidade, estágio anterior da consciência histórica, não se enfraquece. Mas certamente sofre mudanças em sua formulação. É a própria Heller (1993) quem explica:

Na era anterior, o homem era identificado com o burguês; agora o é com o trabalhador e também com a mulher, e assim por diante. A identificação torna-se difícil, ou mesmo impossível, só para aqueles que perderam sua identidade particular, dentre os quais estão os *intelectuais*, cada vez mais desligados de suas origens de classe e nacionalidade. Os intelectuais não pertencem a classe alguma, nem sequer formam uma classe própria deles. Constituem-se em intelectuais pelo conhecimento deles, através da tarefa que desempenham na divisão do trabalho: a tarefa de criar *significativas visões de mundo*, numa era cada vez mais pragmática. Num mundo em que o conhecimento tornou-se generalidade, podendo ser usado por qualquer um e, por isso, indiscriminadamente, o trabalho de produção de conhecimento cria identidade social, mas não uma *identidade de classe*. (p. 38, grifos da autora)

Heller (1993) ainda acrescenta na comparação entre esses dois estágios da consciência histórica:

Ambos os tipos de consciência têm suas verdades próprias. A versão da consciência da particularidade refletida cria algum progresso; mas a consciência da universalidade refletida a julga insignificante, irrelevante e banal, se comparada com os padrões absolutos das idéias universalistas. A consciência da universalidade refletida é problemática porque sua vontade *é a mesma do absoluto e, exatamente por isso, é que pode cumprir sua missão como o “flagelo de Deus”*. Até Weber, completamente cético, formulou: “Certamente toda a experiência histórica confirma a verdade de que o homem jamais teria alcançado o possível se não tivesse insistido em chegar ao impossível”. (p 39, grifos da autora)

O sexto estágio traz a confusão da consciência histórica e se instala como a necessidade de uma *consciência da generalidade refletida enquanto tarefa*.

Duas grandes guerras, Holocausto, Hiroshima, Gulag, miséria, infelicidade, o mundo em caos. Todo o sistema de crenças da consciência da universalidade refletida é sacudido. As positivas filosofias da história, fundadas na ciência, a busca pela apreensão científica do passado e do presente ou uma nova mitologia fundada no “grande homem” provaram ser

destrutivas. Uma série de dúvidas paira sobre os ombros da humanidade. Explica Heller (1993)

Os intelectuais supostamente “traíram” a história com falsas promessas. Se eles tivessem construído o futuro de modo diferente, as hecatombes não teriam acontecido. Se o pensamento humano tivesse sido racional ou dialético (em vez de irracionalista e metafísico) e tivesse optado por uma sociedade aberta, então a história haveria de ter seguido rumo diferente. (p. 41)

E acrescenta, ainda no campo dos questionamentos em meio à confusão da consciência histórica:

Todas as filosofias da história coerentes entram em colapso simultaneamente e, em choque umas com as outras não haveriam de fornecer-nos (como não no fizeram) nenhum remédio. Depois de Hitler e Stalin, será possível dizer com Ranke que todos os períodos históricos são *igualmente* imediatos a Deus? É possível falar-se de desenvolvimento orgânico – ou de qualquer desenvolvimento que seja – se a reincidência na barbárie e no despotismo já não é só uma alternativa, mas um fato de nossa época que temos de enfrentar? É possível declarar novamente com ênfase que “os tempos são chegados”, que um paraíso futuro está ao nosso alcance, quando tudo “aqui e agora” demonstra serem falsas promessas? Seria possível aceitar sequer a teoria do eterno retorno, quando a ameaça de catástrofe nuclear, o fim de toda a repetição e o inimaginável precisam ser imaginados? Podemos dar as costas para a história e cultivar nossa autenticidade, se a história nos devora e não nos permite escapar? Podemos profetizar o Dia do Juízo Final, o fim de nossa civilização, quando já não se trata de uma profecia, mas de um prognóstico sensato? (p. 42)

O mundo está pronto para a guerra. As ciências naturais prepararam-no para isso. Assim também ele está pronto para o seu fim. Entretanto, “difícilmente levanta-se o problema dos valores e normas morais. Outra vez, a responsabilidade recai sobre a mente, mas não, sobre o homem.” (HELLER, 1993, p.43).

Mas em época de confusão da consciência histórica, cabe ainda às filosofias da história buscarem alternativas de propostas teóricas, que expressam o caos e colaboram para ele, seja descrevendo esse caos presente, mas enxergando o futuro do presente como um mar de rosas a partir da busca científica por “fatos verdadeiros” (“O Instituto da Pesquisa da Facticidade”); seja a visão fatalista da hecatombe final por conta da pecaminosidade do presente, quando os seres humanos tornam-se unidimensionais, perfeitamente manipuláveis e maleáveis, restando-lhes esperar, agora sem a esperança da graça e, portanto sem culpa, o Dia do Juízo Final (“O Grande Hotel do Abismo”); seja, ainda, a radicalização do Mal que leva ao

mergulho ao abismo privativo dos mitos e das contemplações místicas: se há violência, pratiquemo-la; se há marginalização, marginalizemo-nos; adaptemo-nos; conformemo-nos (“O Hospital Psiquiátrico”). (HELLER, 1993, p.43-46)

A humanidade sofre, mas conseguiu tornar presente o seu passado mais longínquo, e confirma sua empreitada por desvendar nosso tempo terrestre. “A ‘história universal’ da consciência da universalidade refletida, que já foi o padrão de comparação para nossos atos particularistas, tornou-se um breve instante na história do mundo.” (HELLER, 1993, p.46) O passado se faz cada vez mais presente, mas os fatos do presente e o modo como passam a refletir a generalidade no seu alcance dão conta de que a história atual é, realmente, uma história mundial. “Este planeta é nossa casa. Ou servirá de moradia a todos ou não será de ninguém.” (HELLER, 1993, p.47)

Entretanto, afirma Heller (1993):

A confusão da consciência histórica não é absoluta. Uma nova consciência da generalidade refletida está a ponto de nascer. Nosso ser aqui e agora já não é identificado com a humanidade; que, agora, é compreendida como o “aqui e agora” de todos. Numa versão desta generalidade refletida, toda a civilização foi construída com as mesmas peças. Ainda que o mosaico resultasse sempre diferente, somos todos – e sempre fomos – essencialmente o mesmo. O universal humano é a linguagem e nenhuma é superior ou inferior: todas desempenham suas funções de modo adequado. O marco teórico triunfal da linguagem e do discurso revela o nascimento da consciência da generalidade refletida. (p. 47)

Porém essa generalidade refletida é, ainda, característica de uma humanidade que está “em-si”. Afirma Heller (1993)

A humanidade existe de fato, mas somente “em si”, posto que sua existência acontece através dos conflitos de interesse das nações, estados, poderes e classes particularistas. Ela continua abstrata. A arte moderna, como primeira objetivação a exprimir de modo adequado a consciência da generalidade refletida em sua forma pura, também é abstrata. O criador, o artista (a personalidade particular), reflete diretamente a generalidade (humanidade). Entretanto, as pessoas confinadas em suas integrações particularistas não se reconhecem a si próprios nesta arte: não conseguem, uma vez que a humanidade existe só “em si” e não “por si”. Falta o comprometimento como (nos termos de Apel) responsabilidade planetária. (p. 47-47)

A generalidade refletida coloca-se, então, como tarefa. Não que o mundo possa ser salvo da noite para o dia, ou de um dia para o outro, que é chegado o momento, como vaticinam vezeiramente as filosofias da história. Heller (1993) ressalta:

Tanto a consciência da particularidade refletida na generalidade, quanto a consciência da generalidade refletida em particularidade, ambas eram moralmente fundamentadas. Esta última insistia que o bom cidadão deva ser virtuoso; aquela primeira, que precisamos de instituições, dentro de cujos confins, até mesmo, uma “raça de demônios”(Kant) viesse a se comportar de modo eticamente aceitável. Será possível que o primado da razão prática venha a tornar-se socialmente constitutivo e indispensável para a sociedade, e, ainda mais, para *todas as sociedades* com as quais compartilhamos o planeta? A consciência da generalidade refletida está obrigada a responder com exatidão a esta pergunta.

E ela a responde.

Os seres humanos nascem livres e dotados de razão, logo, devem *tornar-se* aquilo que *são*: seres livres e racionais. A teoria que seja a adequada expressão da consciência da generalidade refletida é capaz de fornecer teorias tanto para a antropologia radical, quanto para o realismo sócio-político. (p. 48-49, grifos da autora).

A tarefa que a generalidade refletida coloca é pesada, mas põe-se como possibilidade, já que é consciência histórica. Afirma Heller (1993)

O conhecimento da tarefa oriunda da consciência da generalidade refletida, repetidas vezes, confronta-se com a percepção de sua incomensurabilidade. O alargamento do presente, abrangendo agora a presença absoluta de toda a humanidade, reduz as atuais pessoas a nulidades impotentes, e a isto estão passíveis, não apenas as pessoas, bem como movimentos, instituições e comunidades de determinada proveniência. A necessidade inerente à consciência da universalidade refletida era dinâmica: avançava e recuava. Entretanto, a necessidade intrínseca à consciência da generalidade refletida é estática: cai pesada sobre os ombros dos que agem e sofrem. Mesmo ao refletirmos sobre ela, é quase insuportável. Só o peso da responsabilidade é que nos dá forças para agüentar. (p. 49)

A consciência da generalidade refletida coloca-se, portanto, como tarefa, como responsabilidade planetária. Pesada, pesadíssima, mas possível, porque somos sujeitos históricos, fazemos a história. E a história sempre existe como possibilidade. E é como possibilidade, não como certeza – como querem as filosofias da história – que o futuro que se instala na consciência da generalidade refletida pode sorrir, alentando os que sofrem.

1.2 A história: presente, passado e futuro – uma questão de Conjuntividade

Todo o esforço até aqui produzido neste texto foi o de estabelecer o desenvolvimento da consciência histórica, de modo a descrever uma concepção de história que possa sustentar uma educação escolar voltada à formação do indivíduo numa perspectiva para-si – relação consciente entre objetivação-apropriação. Ao alcançar seu sexto estágio de desenvolvimento, a consciência histórica do homem, ainda que confusa em meio ao desarranjo de seu “aqui e agora”, cria as condições materiais para o surgimento de uma humanidade “por si”, encarregada da tarefa da responsabilidade planetária.

As relações entre passado, presente e futuro permeiam nossa consciência histórica e constituem nossa historicidade. Heller (1993) explica:

Naquele tempo havia um homem lá. Existiu, quando não existíamos. Assim, já não *seremos*, quando outros narrarem a nossa história, como tendo ocorrido “naquele tempo”. Nosso início e fim, como nossos tempos “idos” e o “por vir”, o passado e o futuro nossos, estão relacionados com os *outros*. Nosso passado é o futuro de outros, assim como o nosso presente é o passado de outros. Somos os outros. Historicidade é história. (p. 55, grifos da autora)

Se somos nós e, concomitantemente, somos os outros, é porque nossa historicidade significa estarmos juntos “com aqueles que vivem, já que, também vivos, agimos e pensamos a favor ou contra eles (...), com os mortos, na medida em que contamos suas histórias, e (...) com aqueles que ainda não nasceram, na medida em que estes vivam em nós como promessa ou fé”. (HELLER, 1993, p.56). Essa é a idéia da Conjuntividade, que representa um presente (agora) absoluto (sem passado e sem futuro), uma vez que os que estão juntos agora não estavam no passado e não estarão no futuro. Mas somos, também, os que lá estiveram e os que ali estarão. Entretanto, é a própria Heller (1993) quem explica:

Pode-se compartilhar a Conjuntividade em maior ou menor grau. Apesar da flexibilidade nas fronteiras da Conjuntividade, todos sabem do que se trata. Estamos juntos daqueles com os quais *podemos* relacionar-nos, mesmo que não no façamos de fato; juntos daqueles a quem *podemos* ajudar, mesmo que tal não se concretize;

juntos daqueles com os quais *podemos* confrontar-nos, ainda que isso não ocorra. (p. 57)

Para Heller (1993:57) a Conjuntividade não tem passado nem futuro, que configuram a Conjuntividade de outros, “Aqueles que estão juntos agora, não estavam no passado nem estarão no futuro”. A autora vê, assim, distinção entre “*história presente, presente histórico propriamente dito e época presente*, o que implica a diferenciação entre *história passada, passado histórico e idade passada-presente; história futura, futuro histórico e idade futura-presente.*” (p. 59)

Para ela, na *história passada*, encontram-se os eventos – ou mesmo sua ausência – com os quais já não mantemos relação pragmática ou prática, eles apenas se nos colocam como explicativos. Já o *passado histórico* é uma estrutura que já foi transcendida por nós e com a qual não nos identificamos, estando do lado de fora dele. Enquanto a *idade passada presente* é o *passado histórico* entendido pelo presente, cujos símbolos e valores tornaram-se significativos para nós, e mesmo impotentes para alterá-lo, representa-nos ameaça ou esperança, conferindo-nos identidade ainda que seja não-identidade.

Na questão da *história presente*, os eventos e acontecimentos que se congregam aí produzem uma relação prática e pragmática, têm caráter alternativo, produzem ameaça ou esperança. Já o *presente histórico* é a estrutura cultural em que nos situamos; enquanto a *idade presente-presente* “é a soma total das objetivações significativas, dos sistemas de crenças e valores essenciais para nosso modo de vida, que dirigem e ‘timoneiam’ nossas atitudes no mundo.”(p. 60)

E como esses momentos se relacionam? É a própria Heller (1993) quem responde:

Se olharmos o nosso presente apenas enquanto “presente histórico”, nós o abstraímos tanto da história presente (do fluxo constante de eventos), quanto da idade presente-presente (do significado que atribuímos às objetivações) e, ao fazermos isto, o abstraímos também da *Conjuntividade*. Entretanto, as estruturas só existem enquanto estruturas da *Conjuntividade* (para os sujeitos da contemporaneidade que estão vivos). Por outro lado, se identificarmos o presente com a idade histórica presente o resultado final fará com que restem apenas ações

isoladas de sujeitos (individuais ou coletivos) e as relações entre elas serão “anteriores”, “posteriores” e “simultâneas”. Assim, a história se transforma num encadeamento ininterrupto de eventos sem um mundo; sem as instituições e formas de conduta das quais a Conjuntividade precisa enshoriar-se. Visto que a identificação do presente com a história presente significa separar o “fluxo” da estrutura, a sua identificação com a história presente-presente resulta em afastar o eterno (o mundo do significado) da estrutura.

A “eternização” (a criação de significados e a atribuição deles às objetivações) ocorre dentro do presente histórico, mesmo que tal não esteja sendo eternizado. Neste último caso, “eternizamos” algo contra o presente histórico que, logo, é também pressuposto. (p. 61, grifos da autora)

A Conjuntividade, portanto, como presente absoluto pressupõe assumir que nem passado nem futuro justificam coisa alguma, de modo que privilégios que atingiram estratos sociais no passado não servem para justificá-los no presente, da mesma forma que a projeção de uma liberdade futura ou de abundância não dá prerrogativas à opressão presente ou à fome, respectivamente. Heller (1993) justifica:

As ações, os objetivos, esforços e atitudes que tenhamos no presente só hão de justificar-se por argumentos racionais e, enquanto tais, o passado desempenha apenas o papel de uma *lição* e o futuro, o de uma *idéia reguladora*.

Além disso, a reflexão sobre nossa Conjuntividade, enquanto presente absoluto, implica consciência de sermos responsáveis por aqueles que estão vivendo agora, pelo presente (e pelo futuro do presente). Não temos qualquer responsabilidade com relação ao passado, apenas com o futuro, na proporção em que nos responsabilizamos pelo presente. (p. 63, grifos da autora)

Dessa forma, não podemos querer contrastar a grandeza do passado com a insignificância do presente, tampouco entender o presente como o ponto culminante do passado. São atitudes estéreis, já que nossa Conjuntividade é nossa contemporaneidade e nos leva, alcançado o estágio da consciência da generalidade refletida, à idéia de “responsabilidade planetária”. Segundo Heller (1993):

“Responsabilidade planetária” é um significado, um valor conferido à simultaneidade pela consciência da generalidade refletida, sendo equivalente ao presente enquanto idade presente-presente, a qual, por sua vez, depende do presente histórico, mas está longe de ser-lhe idêntica. Somos capazes de reproduzir-nos socialmente, de trabalhar e agir sem falha em nosso presente histórico, fazendo tudo isto sem alcançarmos a grandiosa consciência da responsabilidade planetária. No entanto, se reproduzimos o passado histórico, quer numa perspectiva apenas do presente histórico, quer na da história presente, reconstruiríamos histórias passadas e passados históricos, nunca as idades passadas-presentes. A “responsabilidade planetária” compromete-nos com a reconstrução do passado enquanto idades passadas-presentes. Podemos chamar tal reconstrução de “hermenêutica radical”,

embora soe como uma categoria algo sofisticada para um procedimento tão desprezioso. (p. 64, grifos da autora)

Refletir a Conjuntividade como presente absoluto, entretanto relacioná-la com o passado como idades passadas-presentes do ponto de vista da nossa idade presente-presente, levaria a refletir o futuro não apenas como uma dimensão além, mas como idade futura-presente e, portanto, uma imagem, uma utopia permeada de significados e valores atribuídos na esteira da consciência da responsabilidade planetária. Acrescenta Heller (1993):

A responsabilidade, sendo planetária, não se preocupa com a vitória de uma ou de outra determinada integração ou objetivo, mas com a idade futura-presente, com a qual mantém uma relação dialógica. Se pensarmos em termos de humanidade comum, teremos de popularizar nossa imagem de humanidade (o significado que lhe atribuímos e os valores que nela colocamos). A imagem de idade futura-presente pode ser sustentada, na medida em que for amplamente difundida e compartilhada pela idade presente-presente. (p. 65)

A partir dessas reflexões, talvez seja possível notar uma contingência que se coloca para a Conjuntividade, tomada esta na ótica da consciência da generalidade refletida e, nessa dimensão, pela consciência da responsabilidade planetária, qual seja a de que *não é possível ao ser humano ser humanamente feliz, enquanto o outro não o é.*

Dessa forma, a *Teoria da História* refletida por Heller (1993) pode ser tomada como fundante para uma concepção de história que explicita, de maneira mais profunda, a multiplicidade de determinantes do gênero humano e de suas relações com os outros na sua Conjuntividade, criando elementos para a construção de uma educação escolar direcionada para a formação do ser na sua dimensão para-si.

No plano de fundo das reflexões desenvolvidas por Heller (1993) está a crítica que ela faz às tentativas da Filosofia da História de explicar a vida humana e sua história. Segundo a autora:

Na filosofia da história existem duas falácias principais implicadas, as quais não podem ser evitadas, mas devem ser finalmente resumidas. (...) A primeira (...) a filosofia da história reflete historicamente sobre a existência humana, mas a partir de um ponto de vista *aistórico*, sem aplicar a si mesma seu próprio critério.(...) A filosofia da história lida com o presente, mas também pretende, de modo falso,

resolver, assim, o “enigma da história” – um enigma que não pode ser solucionado *simplesmente porque não existe tal enigma*. Dito de modo melhor, o enigma da história é sempre idêntico ao mistério do presente; de nossa “*Conjuntividade*”. (...) A segunda falácia da filosofia da história é a contradição entre seu valor supremo (a liberdade) e a ontologização deste mesmo valor (junto a outros pertinentes). (...) Se existe um único caminho possível para a liberdade, e todos os demais levam à privação dela, logo esta é aniquilada. Esta é a razão pela qual a filosofia da história vai além do “Bem e do Mal”; é por causa de ser cética quanto às motivações morais e suas contribuições para a mudança histórica (para melhor). (p. 312, grifos da autora)

A Filosofia da História é, para a autora, a filosofia da universalidade refletida (p. 263), não conduzindo a auto-reflexão global sobre a mesma, condição inerente apenas à consciência da universalidade refletida. Daí a proposta de sua substituição ou suplantação por uma teoria da história, segundo Heller (1993), mesmo que:

(...) seja uma solução alternativa à filosofia da história e seja intensamente crítica com relação àquela, o que não significa hostilidade, sobre todos os motivos, porque os teóricos da história têm consciência clara quanto às limitações de seu próprio empreendimento. A teoria da história também é uma filosofia, mas *incompleta*. Ela não infere o seu *Deve* do *É*, da mesma maneira que fazem as filosofias. Na teoria da história, *Deve* é inferido apenas como idéia, não como a mais alta *realidade*: ela renuncia à tradicional identificação filosófica entre *ens perfectissimum* e *ens realissimum*. Trata-se de uma filosofia cética e como todas do gênero é por definição incompleta. Quanto à importância prática das teorias da história, os teóricos estão (ou pelo menos deveriam estar) igualmente conscientes de sua limitação. É preciso que se esteja consciente do fato de que nem todos aqueles; que têm intenção de contribuir para a transcendência da opressão, da exploração e da dominação; agem de modo inteiramente racional – no entanto, a teoria da história implica que se tenha como ponto de partida a auto-reflexão. A filosofia da história pode servir de muleta, mas a teoria da história conclama aqueles que querem livrar-se de todas as muletas. É exatamente por causa deste último fator que proponho a aceitação de uma teoria da história. (p. 329-330, grifos da autora)

A teoria da história seria, dessa forma, a consciência da generalidade refletida. E refletida num presente que já não se relativiza a uma única cultura, mas a diferentes culturas, englobando seus vários passados e suas respectivas histórias, de modo que a noção de Conjuntividade pertence, agora, a todos os povos que vivem na Terra. Explica Heller (1993):

Condividimos o mesmo tempo e espaço comum. Estamos estreitamente atados não apenas por laços econômicos e políticos, mas também pelo vínculo da responsabilidade moral. O futuro do presente depende de todas as culturas e sociedades do presente, quer sejamos ou não conscientes deste futuro. A mesmíssima estrutura social que defini como História³ é apenas uma cultura no meio de muitas. Como anteriormente já argumentei, esta história tem um conjunto de dinâmicas contraditórias e, pelo menos, uma dentre elas pode levar ao socialismo.

³ Para a autora, “História (com maiúscula) é a história do passado, do presente e do futuro. Seu virtual ponto de partida é o surgimento da produção, a criação de novas necessidades humanas.” (Heller, 1993:320)

Não há uma prova esmagadora que nos convença que semelhante lógica esteja incrustada em outras culturas com as quais compartilhamos nossa Conjuntividade, embora caso estejamos comprometidos com a promoção dessa lógica particular (aquela que potencialmente leva ao socialismo), temos de *querer* que todas as diferentes culturas, participantes de nossa Conjuntividade, *devam* desenvolver a mesma lógica. Deste modo, a História se torna um projeto, uma idéia sobre o futuro da humanidade. Nem preciso dizer que, de mesmo modo ou de modo similar, para aqueles comprometidos com uma outra lógica da história moderna, a História pode representar igualmente um projeto. Entretanto, vivendo coerente com meu próprio comprometimento, defenderei o projeto de História a partir do ponto de vista da *segunda* lógica da sociedade civil. (p. 345-346, grifos da autora)

E é exatamente no comprometimento com essa “segunda lógica da sociedade civil” (um projeto de História que potencialmente leva ao socialismo) que se pretende discutir, neste trabalho, uma educação escolar comprometida com a formação de um ser social na sua dimensão para-si. E isso pressupõe uma concepção de história a partir de uma consciência da generalidade refletida e da responsabilidade planetária.

Contraposta a essa segunda lógica, a idéia de progresso na sociedade moderna pressupõe também a idéia de retrocesso e constituem, ambos, a própria forma de existência desta sociedade. E ainda que a idéia de progresso possa ser universal, a de retrocesso não o é, porque a primeira “pode ser considerada vinculante para toda a humanidade; ao passo que aquela enraizada na idéia de retrocesso só pode ser vinculante para uma elite escolhida.” (Heller, 1993:358). Concebida dessa forma, a idéia de progresso implica uma idéia de ganho com perda, o que só se consegue transformando seres humanos em meros instrumentos. Qual a lógica existente numa estrutura em que, para alguns comerem, outros devam passar fome; para alguns gozarem de privilégios, outros devam privar-se do mesmo; para alguns se sentirem satisfeitos, outros devam estar insatisfeitos? É a lógica do ganho com perdas, de progresso com retrocesso, é a lógica da sociedade moderna, numa cultura de equilíbrio instável. “*Se a idéia de progresso for concebida guardando o espírito da norma ‘ganho sem perda’, tornar-se-ia ela mesma um ganho sem perda.* Isso é, de fato, aquilo de que trata, ou deveria tratar, uma teoria socialista autêntica. (HELLER, 1993, p.358, grifos da autora).

E é essa sociedade de equilíbrio instável e de lógicas desenvolvimentistas contraditórias que acaba por constituir-se na sociedade descontente. Mas não apenas no descontentamento individual com uma condição de vida desfavorável, mas um descontentamento com o mundo da vida como um todo, “com os próprios valores e não só com a fruição deles; com as instituições econômicas e políticas existentes *em geral*; e não só com os modos de atuação deficiente ou corrupto delas. Trata-se de um descontentamento holístico, não é um desagrado específico.” (HELLER, 1993, p.359, grifos da autora). E esse descontentamento acaba, nas teorias da história, ativando a insatisfação e, ao mesmo tempo, desabsolutizando-a.

Heller (1993) vaticina:

Se o progresso é a idéia de ganho sem nenhuma perda, a aceitação dessa idéia implica descontentamento, não apenas pelas perdas *per se*, mas também pelos ganhos obtidos ao preço de perdas. Estamos obrigados, ao mesmo tempo, a não usar outros seres humanos como meros instrumentos ou meios. Também nós seres humanos; em consequência, tampouco devemos usar-nos, a nós próprios, como meios. Ninguém tem o direito de estar satisfeito num mundo no qual outros estão sofrendo. Somos obrigados a ajudar, somos obrigados a tudo aquilo que pudermos para diminuir ou mitigar o sofrimento, contanto que nunca usemos outros seres humanos como simples instrumentos. Está cláusula é inerente à norma, posto que isto causaria *novos sofrimentos e novas perdas* incomensuráveis com possíveis ganhos alcançáveis através de nossas ações. Mesmo quando tivermos feito tudo aquilo para o quê temos poder (o que consiste em nosso dever) precisaremos aprender a gozar nossa vida *assim como ela é*. (...) Quem quer que sinta satisfação não entrará em desespero. Quem quer que cumpra seu dever tem direito à esperança. (...)

De um modo ou de outro, a sociedade descontente é a sociedade do progresso. O descontentamento total é também um descontentamento *universal*. Em termos simples, *todos* têm o direito de estarem insatisfeitos, uma vez que o contentamento de *cada um* pode ser considerado um objetivo. (...) As noções de liberdade e igualdade são compreendidas como *universais*. Assim, todo aquele que sofreu e sofre pela falta delas pode justificar seu descontentamento pela sua situação e, assim, reivindicar liberdade e igualdade. (p. 360-361, grifos da autora).

É claro que a idéia de progresso está inscrita no ponto de vista das inúmeras lógicas da sociedade moderna, como na do capitalismo e da industrialização e sua modernização. Entretanto, é no ponto de vista da “segunda lógica da sociedade civil” que o direito universal ao descontentamento, como relativo aos conceitos universalizados de liberdade e de igualdade é reivindicado pelos que a promovem. (HELLER, 1993, p.363).

E liberdade e igualdade, aqui, implicam a superação de toda forma de alienação e exploração do homem pelo próprio homem.

No próximo capítulo, discutir-se-á até que ponto, nas relações da vida cotidiana, essa superação é ou não possível.

Capítulo 2 – *No meio do caminho tinha uma pedra* – o cotidiano como obstáculo à consciência da generalidade refletida e à responsabilidade planetária

No capítulo anterior, buscou-se construir uma concepção de história e de consciência histórica pautadas numa lógica da sociedade civil, a do socialismo como radicalização da democracia. Concebe-se, aqui, essa lógica e as concepções que dela emanam como fundantes para a formação de um ser social numa perspectiva para-si, consciente, portanto, de sua responsabilidade para com o gênero humano de que faz parte. Essa lógica, da mesma forma, pode ser pressuposto para uma educação escolar preocupada com a formação desse ser social. Segundo Duarte (1993, p.99), “A formação do indivíduo enquanto ser humano é sua formação enquanto um ser genérico, isto é, um ser pertencente ao gênero humano.”

Neste capítulo, pretende-se discutir como a vida moderna e cotidiana obstrui a consciência da generalidade refletida, sufocando o ser humano numa individualidade na perspectiva em-si, naturalizando as relações de dominação entre grupos e classes sociais e, por conseguinte, as de alienação e de exploração do homem pelo próprio homem. A partir dessa ótica, buscam-se elementos para a discussão de um processo educativo escolar capaz de contribuir para a superação dessas relações de dominação.

2.1 *Todo dia ela faz tudo sempre igual* – a vida cotidiana e a cotidianidade da vida

Heller (2004) assim define a vida cotidiana:

A vida cotidiana é a vida de *todo* homem. Todos a vivem, sem nenhuma exceção, qualquer que seja seu trabalho intelectual e físico. Ninguém consegue identificar-se com sua atividade humano-genérica a ponto de poder desligar-se da cotidianidade.

E, ao contrário, não há nenhum homem, por mais “insubstancial” que seja, que viva tão-somente na cotidianidade, embora essa o absorva preponderantemente.

A vida cotidiana é a vida do homem *inteiro*; ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela, colocam-se “em funcionamento” todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, idéias, ideologias. O fato de que todas as suas capacidades se coloquem em funcionamento determina, também, naturalmente, que nenhuma delas possa realizar-se, nem de longe, em toda sua intensidade. (p. 17, grifos da autora).

Não há história sem vida cotidiana. Segundo a concepção marxista de história, os homens fazem sua própria história, mas em condições previamente dadas, o que implica a tese da imanência e da objetividade. A primeira, por sua vez, implica o fato da teleologia, enquanto a segunda, o da causalidade. Ao agirem, os homens aspiram a determinados fins, o que não significa, necessariamente, alcançá-los, uma vez que eles estão determinados pelas circunstâncias nas quais os homens formulam finalidades, e elas modificam seus esforços e aspirações. E homens e circunstâncias não são entidades separadas, pois elas são as próprias relações e situações sócio-econômicas mediatizadas pelas coisas. Heller (2004) afirma:

Não se deve jamais entender a “circunstância” como totalidade de objetos mortos, nem mesmo de meios de produção; a “circunstância” é a unidade de forças produtivas, estrutura social e formas de pensamento, ou seja, um complexo que contém inúmeras posições teleológicas. E, ao contrário, quando os homens se colocam fins, o campo da determinação causal não é apenas o âmbito e a orientação de suas colocações, pois os seus atos teleológicos e todas as demais objetivações desencadeiam novas séries causais. (p. 1-2)

Socialmente, portanto, causalidade e finalidade são fatos ontológico-sociais relacionados, do que decorre perceber o par conceitual aparência-essência também como uma realidade ontológico-social, uma vez que a “essência não tem sentido sem a finalidade, pois não há essencialidade – nem, conseqüentemente, aparência – a não ser do ponto de vista de uma colocação determinada de fins.” (Heller, 2004: p. 2).

E se os homens, ao agirem nessa lógica da causalidade-finalidade, fazem sua própria história, pois são portadores da objetividade social, responsáveis pela construção e transmissão de cada estrutura social, a história é a substância da sociedade, e a sociedade não tem outra substância além do homem. Segundo Heller (2004),

Essa substância é estruturada e amplamente *heterogênea*. As esferas heterogêneas – por exemplo, produção, relações de propriedade, estrutura política, vida cotidiana, moral, ciência, arte, etc. – encontram-se entre si na relação de primário e secundário, ou, pura e simplesmente, na mera relação de alteridade. Não existe entre as esferas heterogêneas nenhuma hierarquia universal, nenhuma relação universal de essência e aparência. O desenvolvimento das forças produtivas é uma instância primária com relação ao desenvolvimento da estrutura total da sociedade; mas essa afirmação não implica em nenhuma articulação do tipo do par essência-aparência. Tão-somente num ponto concreto, a partir do ponto de vista de tarefas e decisões dadas com relação a fins concretos, produz-se uma hierarquia entre as esferas heterogêneas.” (p. 3)

Sendo a vida cotidiana uma dessas esferas heterogêneas, ela “não está ‘fora’ da história, mas no ‘centro’ do acontecer histórico: é a verdadeira ‘essência’ da substância social” (HELLER, 2004, p.20). A vida cotidiana é, portanto, a vida do indivíduo, que, simultaneamente, é um ser genérico e um ser particular. Mas esse ser particular de modo algum é, apenas, o ser isolado, mas ainda o ser individual. Um único homem não representa nem expressa a essência da humanidade, sua particularidade é socialmente mediatizada, o que lhe confere unicidade e irrepitibilidade – fatos ontológicos fundamentais. Heller (2004) complementa:

Mas o único e irrepitível converte-se num complexo cada vez complexo, que se baseia na assimilação da realidade social dada e, ao mesmo tempo, das capacidades dadas de manipulação das coisas; a assimilação contém, em cada caso (inclusive no do homem mais primitivo) algo de momento “irreduzível”, “único”. (p. 20)

Claro que, enquanto indivíduo, o homem é também um ser genérico, no sentido de que pertence ao gênero humano. É ele, o homem, produto e expressão das relações sociais, herda, de seus antepassados, o desenvolvimento humano e, por suas ações, é responsável por preservá-lo. Assim, como representante desse humano-genérico, jamais é o homem sozinho, mas fruto de integrações, nas quais se forma sua consciência do “nós”. No indivíduo, ou seja, na individualidade, estão presentes, portanto, tanto a particularidade quanto a genericidade, funcionando consciente e inconscientemente no homem.

Entretanto é no indivíduo, e sob a forma de necessidades do “eu”, que se tornam conscientes as necessidades humanas, “A dinâmica básica da particularidade individual

humana é a satisfação dessas necessidades do ‘Eu’.” (HELLER, 2004, p.20). A unidade do indivíduo – aliança entre particularidade e genericidade – pode existir em maior ou menor medida, produzindo uma individualidade unitária. E “quanto mais unitária for essa individualidade (pois essa unidade, naturalmente, é apenas tendência mais ou menos consciente), tanto mais rapidamente deixa de ser aquela muda união vital do genérico e do particular a forma característica da *inteira vida*.” (HELLER, 2004, p.22).

De que modo essa aliança entre particularidade e genericidade se objetiva na vida cotidiana é o que se pretende discutir aqui.

A vida cotidiana é o conjunto de atividades que caracterizam a reprodução dos homens singulares que, por sua vez, criam a possibilidade da reprodução social. Segundo Heller (2004, p.29-35), são características da vida cotidiana:

- **ESPONTANEIDADE** (característica dominante): É a tendência de toda e qualquer forma de atividade cotidiana.
- **PROBABILIDADE**: Na vida cotidiana, o homem atua sobre a base da probabilidade, da possibilidade – entre duas atividades e as conseqüências delas, existe uma relação objetiva de probabilidade.
- **ECONOMICISMO**: Toda categoria da ação e do pensamento manifesta-se e funciona exclusivamente enquanto é imprescindível para a simples continuação da cotidianidade.
- **UNIDADE IMEDIATA DE PENSAMENTO**: O pensamento cotidiano orienta-se para a realização de atividades cotidianas e, nessa medida, é possível falar da unidade imediata de pensamento e ação na cotidianidade – *correto* implica *verdadeiro* que, por sua vez, implica *pragmatismo*.

- **FÉ – CONFIANÇA:** Ocupam mais espaço na vida cotidiana, sua função mediadora torna-se necessária em maior número de situações.
- **CONFIANÇA:** É um afeto do indivíduo inteiro e, desse modo, mais acessível à experiência, à moral e à teoria do que a fé, que se enraíza sempre no indivíduo particular.
- **ULTRAGENERALIZAÇÃO:** Característica do pensamento cotidiano. Juízos – ultrageneralizadores / provisórios – que a prática confirma ou, pelo menos, não refuta durante o tempo em que, baseados neles, formos capazes de atuar e de nos orientar.
- **PREJUÍZOS – PRECONCEITOS:** Enraízam-se na particularidade, baseiam-se na fé.
- **O MANEJO GROSSEIRO DO “SINGULAR”:** Sempre reagimos a situações singulares, respondemos a estímulos singulares e resolvemos problemas singulares, dificilmente subsumimos o singular a alguma universalidade.

Não há vida cotidiana, portanto, sem espontaneidade, pragmatismo, economicismo, analogia, precedentes, juízo provisório, ultrageneralização, mimese, entonação. Afirma Heller (2004):

A vida cotidiana, de todas as esferas da realidade, é aquela que *mais se presta à alienação*. Por causa da coexistência “muda”, em-si, de particularidade e genericidade, a atividade cotidiana pode ser atividade humano-genérica não consciente, embora suas motivações sejam, como normalmente ocorre, efêmeras e particulares. Na cotidianidade, parece “natural” a desagregação, a separação de ser e essência. Na coexistência e sucessão heterogêneas das atividades cotidianas, não há por que revelar-se nenhuma individualidade unitária; o homem devorado por e em seus “papéis” pode orientar-se na cotidianidade através do simples cumprimento adequado desses papéis. A assimilação espontânea das normas consuetudinárias dominantes pode converter-se por si mesma em conformismo, na medida em que aquele que as assimila é um indivíduo sem “núcleo”; e a particularidade que aspira a uma “vida boa” sem conflitos reforça ainda mais esse conformismo com a sua fé. (p. 37-38, grifos da autora)

Vista dessa forma, a vida cotidiana, na sociedade moderna, passa a ser um dos espaços de interesse do Estado e da produção capitalista. Carvalho (2000) afirma:

Vista sob um certo ângulo, a vida cotidiana é em si espaço modelado (pelo Estado e pela produção capitalista) para erigir o homem em robô: um robô capaz de consumismo dócil e voraz, de eficiência produtiva e que abdicou de sua condição de sujeito, cidadão.

É assim que a vida cotidiana é, para o Estado e para as forças capitalistas, fonte de exploração e espaço a ser controlado, organizado e programado.

Nesse processo gerenciador e controlador, as classes médias foram instituídas como ponto de apoio da mediação.

No mundo moderno, elas são o veículo através do qual se expande e homogeneiza um modo de vida cotidiano. A moda que elas trazem, intitulada muitas vezes como revolução cultural, nada mais é, na maioria das vezes, que um reformismo carregado de ilusão e reforçador do consumismo alienante. (p. 19-20)

É nessa mesma ótica que as relações de exploração e dominação do homem pelo próprio homem vão se reproduzindo socialmente. Na muda relação de sua particularidade com sua genericidade, o indivíduo é levado a naturalizar o que não é natural, mas produto daquelas relações. A fome passa a ser natural, a pobreza, a divisão de classes, como se um indivíduo devesse passar fome, para que outro comesse; um outro tivesse de ser pobre, para que algum outro fosse rico; como se fosse necessário, e natural, existir o patrão, para que exista o trabalho, e, dessa forma, o indivíduo possa produzir sua vida, independentemente do fato de ser esse trabalho alienante e explorador.

Dialeticamente, entretanto, ao mesmo tempo em que a vida cotidiana é, das esferas da realidade, a que mais propicia a alienação, é nela, também, que se encontram as possibilidades de desenvolvimento do humano-genérico. Diz Heller (2004):

Mas a estrutura cotidiana, embora constitua indubitavelmente um terreno propício à alienação, *não é de nenhum modo necessariamente alienada*. Sublinhemos, mais uma vez, que as formas de pensamento e comportamento produzidas nessa estrutura podem perfeitamente deixar ao indivíduo uma margem de movimento e possibilidades de explicitação, permitindo-lhe – enquanto unidade consciente do humano-genérico e do indivíduo particular – uma condensação “prismática”, por assim dizer, da experiência da cotidianidade, de tal modo que essa possa manifestar-se como essência unitária das formas heterogêneas de atividade próprias da cotidianidade e nelas objetivar-se. Nesse caso, o ser e a essência não se apresentam separados e as formas de atividade da cotidianidade não aparecem como formas alienadas, na proporção em que tudo isso é possível para os indivíduos de uma dada época e no plano máximo da individualidade – e, por conseguinte, de desenvolvimento humano-genérico – característico de tal época. Quanto maior for a alienação produzida pela estrutura econômica de uma sociedade dada, tanto mais a vida cotidiana irradiará sua própria alienação para as demais esferas.” (p. 38, grifos da autora)

A subsunção do indivíduo pela vida cotidiana torna excepcional sua elevação ao gênero. Mesmo os choques entre particularidade e genericidade, como uma grande catástrofe local ou mundial, não costumam tornar-se conscientes na vida cotidiana ou, às vezes, atingem poucos. A questão que se coloca, portanto, é em que momento ocorre a ruptura com a cotidianidade de modo que se produza a passagem do *homem inteiro* (muda relação de sua particularidade e genericidade) para o *inteiramente homem* (unidade consciente do particular e do genérico)? Segundo Heller (2004),

O meio para essa superação dialética (*Aufhebung*) parcial ou total da particularidade, para sua decolagem da cotidianidade e sua elevação ao humano-genérico, é a *homogeneização*. Sabemos que a vida cotidiana é heterogênea, que solicita todas as nossas capacidades em várias direções, mas nenhuma capacidade com intensidade especial. Na expressão de Georg Lukács: é o “homem inteiro” [“*ganze Mensch*”] quem intervém na cotidianidade. O que significa homogeneização? Significa, por um lado, que concentramos toda nossa atenção *sobre uma única questão e* “suspenderemos” qualquer outra atividade durante a execução da anterior tarefa; e, por outro lado, que empregamos nossa *inteira individualidade humana* na resolução dessa tarefa. Utilizemos outra expressão de Lukács: transformamo-nos em um “homem inteiramente” [“*Menschen ganz*”]. E significa, finalmente, que esse processo não se pode realizar arbitrariamente, mas tão-somente de modo tal que nossa particularidade individual se dissipe na atividade humano-genérica que escolhemos consciente e autonomamente, isto é, enquanto indivíduos. (p. 27, grifos da autora)

Em outras palavras, é possível, quando um projeto, uma obra ou um ideal convocam a inteireza de nossas forças, que consigamos suprimir a heterogeneidade e suspendamos a cotidianidade. Metaforicamente, elevamo-nos, nesse momento, do nível do chão e, do alto, percebemos a totalidade. Essa percepção nos fará diferentes quando retornarmos ao nível de que saímos. Mas não se pode absolutizar nem a suspensão, nem o cotidiano, uma vez que tais suspensões podem ser, como ilustrou na introdução o texto de Clarice Lispector, momentâneas e sucessivas.

Segundo Carvalho (2000: p. 27), “a intensidade de uma grande paixão, um grande amor, o trabalho livre e prazeroso, uma intensa motivação do homem pelo humano genérico resultam na suspensão do cotidiano”. O *trabalho* (como força criadora e não a mercantilização dele), a *arte* (como autoconsciência e memória da humanidade), a *ciência* (na

medida em que desantropocentriza e desantropomorfiza) e a *moral* (pela catarse) podem, dessa forma, produzir a passagem do meramente singular ao humano genérico (HELLER, 2004, p.26).

E ainda que existam possibilidades para essa passagem, isso não implica, necessariamente, que ela ocorrerá nem que subsumirá nossa inteira individualidade. Há pessoas que passam a vida inteira sem experimentar qualquer elevação de sua cotidianidade; e a própria elevação não suspende nossa particularidade, uma vez que “a maioria das decisões que tomamos em nossa vida – a maioria das decisões fáticas – realiza-se nesse plano” (Heller, 2004: p. 28) – o da cotidianidade. O artista e o cientista, por exemplo, possuem, como todos os homens, uma vida cotidiana, onde se manifesta o particular-individual. É no momento de suas fases produtivas que essa particularidade pode ser suspensa. Heller (2004) acrescenta,

Repetimos: a vida cotidiana não é alienada necessariamente, em consequência de sua estrutura, mas apenas em determinadas circunstâncias sociais. Em todas as épocas, existiram personalidades representativas que viveram numa cotidianidade não-alienada; e dado que a estruturação científica da sociedade possibilita o final da alienação, essa possibilidade encontra-se aberta a qualquer humano. (p. 39)

A questão é, sempre, como fazer a suspensão das esferas da cotidianidade – das atividades de reprodução do indivíduo, que indiretamente contribuem para a reprodução da sociedade – alcançando as esferas da não-cotidianidade – das atividades diretamente ligadas à reprodução da sociedade, ainda que indiretamente contribuam para a reprodução do indivíduo.

2.2 No mundo moderno, a pedra vira parede; a individualidade, fetiche

Numa vida cotidiana cujas características são, ainda, a imediatividade e o pensamento manipulador, e em cujo plano o útil é o verdadeiro, pois esse é o critério da eficácia, sendo a funcionalidade o critério da validade, a passagem do homem inteiro para o inteiramente homem é uma possibilidade cada vez mais complexa no mundo moderno.

Carvalho (2000, p.31-50) aponta para algumas questões bastante relevantes na discussão da vida cotidiana em nosso mundo. É o que se tenta mostrar nos próximos parágrafos.

Uma dessas questões, segundo a autora, é a “revolução passiva do pós-guerra”, gerada pelas crises próprias do processo de acumulação capitalista e os enfrentamentos com um proletariado cada vez mais consciente de sua exploração e opressão, além do contexto político mundial pós-29. Diante dessas características, a classe dominante, para se manter enquanto tal, passa a “revolucionária” de suas próprias bases materiais e políticas, “oferecendo” às outras classes uma nova perspectiva, sem, contudo, produzir mudanças nas estruturas sociais. O Estado, por exemplo, expande-se e fortalece-se no chamado Estado-Providência, que se torna presente como sujeito econômico e socializante, reproduzindo a força de trabalho com investimentos em educação e saúde, produzindo maior equidade social, mas através da expansão da demanda de consumo de bens produzidos pelo sistema capitalista e a difusão uniformizante de um consumo de massa. Mas os investimentos em educação, por exemplo, passam a ser focados numa ótica de formação para o trabalho.

Por outro lado, a opacidade da luta de classes, resultado da despolarização das relações capital-trabalho e Estado-classe dominante, manifesta-se em novas e modernas formas de apresentação das relações de dominação e em estratégias de negociação. No campo das relações capital-trabalho, por exemplo, criam-se novas modalidades de contrato de trabalho, mais flexíveis e individualizantes, enfraquecendo a classe trabalhadora como sujeito político real. O trabalhador assalariado torna-se, nessa “nova” relação o *colaborador*, numa nomenclatura que, mais do que mascara, maquia a exploração e a alienação. O individualismo torna-se exacerbado com um egoísmo generalizado, gerando passividade, produto de massificação e alienação generalizadas.

Além dessa “revolução passiva”, continua a autora, outra questão relevante para a discussão da vida cotidiana em nosso mundo é a “modernização” que, com seu progresso e seu desenvolvimento tecnológico, imprime um ritmo tão frenético à vida cotidiana, que nada de antigo parece permanecer, tanto quanto nada de novo parece criar raízes. E essas novas condições da existência social criam confusão, complexidade, afetando diretamente o comportamento do indivíduo e alterando a vida societária com uma das grandes invenções do progresso: a informática e a telemática. A própria informação transforma-se em produto que se produz, se consome, se vende e se compra. Entretanto é preciso perceber que o avanço científico e tecnológico desempenham esse papel por conta de sua subordinação não natural ao capital.

Outra questão relevante nesse contexto é a “alienação” que contamina e sufoca a vida cotidiana. Segundo a autora, na objetivação do trabalho, este deixa de ser atividade vital e vira apenas emprego. O trabalho, em todas as suas formas modernas, é percebido pelo homem como algo alheio e externo. Pior, não apenas o que aquele produz é mercadoria, o próprio homem é produzido como mercadoria. Na objetivação das relações sociais, estas deixam de se apresentar como históricas, conscientes, livres, igualitárias, afetivas, criadoras, integradoras, reduzindo-se a instrumentos de alienação e dominação. É a relação entre estranhos, como estranho é para si mesmo o próprio homem.

O “grande vazio”, outra dessas questões, cinde existência e subsistência, o material e o espiritual, o singular e o genérico, o indivíduo e o cidadão, a parte e o todo; reduz-se o tempo, dissemina-se a desesperança, alimenta-se a privacidade. Enquanto isso, “tempo e espaço” dificultam relações. O espaço público é controlado e de confinamento. O tempo é linear, repetitivo, quantificável, homogêneo.

Paralelamente, há a “quebra do pacto da complementaridade”, aguçando-se o direito à diferença (o negro, a mulher, o homossexual... mas nunca o humano-genérico), o valor da liberdade individual reforça o singular, o particular, o privado.

Na “relação com o Estado-Providência”, o cidadão é substituído pelo usuário. Cidadania é pura ilusão; e o cidadão, usuário servil do Estado do Bem-Estar Social, já transformado, agora, pelo neoliberalismo, em Estado mínimo.

A “modernidade e a sociedade pós-industrial”, com seus poderosos meios de informática e telemática, disseminam e agudizam o desencantamento, a desconfiança nas ideologias, nas teorias, no global, no poder político, no Estado, reforçando a crença nas microdecisões, nas microcadeias de relacionamentos.

Por fim, “o sagrado e o espiritual” acorrentam-se a um forte deus do progresso, do conforto, da preguiça. O espiritual é energia de vida, mas, nem por isso, força positiva, pois é ópio da vida alienante, é apoio, não caminho, é a religiosidade do vazio que predomina no mundo contemporâneo.

Todas essas questões dispostas pela autora como relevantes revelam uma vida cotidiana em que a individualidade se fetichiza.

Duarte (2004) afirma:

Uma das características do processo que leva ao fetichismo é o fato de que as pessoas só vêem aquilo que está imediatamente presente e não conseguem analisar o fato imediato à luz da totalidade social. O fetichismo é um fenômeno da cotidianidade alienada...” (p. 9)

Para acrescentar mais adiante:

Entre os muitos fetichismos produzidos por essa sociedade [a capitalista], temos o da individualidade. Conforme citei anteriormente, é próprio do fenômeno do fetichismo que o ser humano se submeta ao domínio de algo a que ele atribui poderes. No caso do fetichismo da individualidade, o que ocorre é que em vez da individualidade ser considerada fruto de um processo educativo e auto-educativo deliberado, intencional, ela é considerada algo que comanda a vida das pessoas e, em consequência, comanda as relações entre as pessoas e a sociedade. Mesmo que o

fetichismo da individualidade surja em nome da liberdade individual, como é o caso das várias formas assumidas pela ideologia liberal, o seu resultado é a negação da liberdade. Um exemplo bastante claro disso é o das correntes pedagógicas que advogam que a educação deva submeter-se ao desenvolvimento espontâneo de cada pessoa, desde a educação infantil até o ensino universitário. Essas pedagogias, todas apoiadas na ideologia liberal, mesmo quando disso não tenham consciência, aparentam ser promotoras da liberdade mas, na verdade, escravizam as pessoas à espontaneidade de processos sociais e culturais. (Duarte, 2004: p. 11-12, colchetes nossos)

E é nesse viés último – o da educação – que se pretende caminhar agora, procurando traçar uma forma de educação escolar que não produza essa “escravização”.

2.3 Se no caminho há uma pedra ou uma parede, há também a possibilidade de superá-las

Retomem-se, aqui, alguns conceitos que se vem tentando explicitar neste trabalho. No primeiro capítulo, procurou-se descrever aquilo que Heller (1993) aponta como estágios da consciência histórica, de modo a identificar no último estágio – o da generalidade refletida – aquele em que a possibilidade do humano-genérico se faz mais presente. É esse o estágio que coloca para si a tarefa da “responsabilidade planetária”, uma vez que somos nós e, concomitantemente, somos os outros – os que vivem, os que já viveram e os que ainda viverão – o que resume a idéia da Conjuntividade, também explicitada aqui.

Já neste segundo capítulo, buscou-se construir uma concepção de vida cotidiana e cotidianidade como a vida de todo homem, é nela que o homem aprende as relações sociais e as reproduz enquanto instrumento de sobrevivência. Mas é também nela que o indivíduo só se realiza enquanto particularidade, enquanto singularidade. Assim, somente a suspensão da vida cotidiana, ainda que de forma rápida e fugaz, possibilitaria a passagem do homem inteiro para o inteiramente homem, ou seja, da muda relação entre sua particularidade e genericidade, para a unidade consciente do particular e do genérico.

Resta, então, dentro do propósito deste estudo, delinear um processo educativo escolar que reconheça o indivíduo como aliança entre particularidade e genericidade. É claro que, tendo sido feita aqui a opção pela “segunda lógica da sociedade civil” – a do socialismo como radicalização da democracia – tal processo educativo carrega pressupostos da teoria marxista e busca a formação do indivíduo enquanto um ser genérico, ou seja, pertencente ao gênero humano. A discussão que se busca fazer, então, gira em torno da Pedagogia Histórico-Crítica, apontada, primeiramente, por Saviani (2000), no interior de um pensamento pedagógico brasileiro das pedagogias críticas, entendidas estas como as teorias educacionais que, partindo de uma visão de estruturação da sociedade em relações de dominação entre grupos e classes sociais, reconhecem a necessidade de que essa sociedade seja superada, buscando entender a educação como elemento que contribui ou não para a reprodução dessas mesmas relações.

Em suma, a passagem dessa visão crítico-mecanicista, crítico-a-histórica (da concepção crítico-reprodutivista) para uma visão crítico-dialética, portanto histórico-crítica, da Educação, é o que queremos traduzir com a expressão Pedagogia Histórico-Crítica. Esta formulação envolve a necessidade de se compreender a Educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por conseqüência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sua sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação. Este é o sentido básico da expressão Pedagogia Histórico-Crítica. Seus pressupostos, portanto, são os da concepção dialética da história. Isso envolve a possibilidade de se compreender a Educação escolar tal como ela se manifesta no presente, mas entendida essa manifestação presente como resultado de um longo processo de transformação histórica (SAVIANI: 2000, p.108).

E o próprio autor complementa:

Com efeito, a Pedagogia Crítica implica a clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, conseqüentemente, como é preciso se posicionar diante dessas contradições e desenredar a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional. Aí está o sentido fundamental do que chamamos de Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI: 2000, p.116-117).

Mas é em Duarte (1993) que se vai encontrar importante contribuição para a discussão da Pedagogia Histórico-Crítica como uma corrente capaz de apresentar “propostas pedagógicas concretas, viáveis e coerentes com o objetivo de contribuir, através da

especificidade da prática pedagógica, para o processo de superação das relações sociais de dominação.” (p. 9). E acrescenta:

Minha visão acerca do processo de construção da Pedagogia Histórico-Crítica é a de que tem existido um hiato, uma lacuna entre as contribuições que ela tem gerado em áreas como a Filosofia da Educação, História da Educação e Sociologia da Educação e a construção de práticas pedagógicas concretas que incorporem essas contribuições. (p. 9)

Para o autor, é necessária a construção de um “corpo teórico mediador entre o âmbito dos fundamentos filosóficos, históricos e sociológicos da educação e o âmbito dos estudos sobre o que-fazer da prática educativa.” (DUARTE, 1993, p.11). É com esse propósito que ele busca delimitar algumas categorias para refletir a formação do indivíduo.

Na medida em que situei este trabalho na perspectiva da construção da Pedagogia Histórico-Crítica, o vir-a-ser do indivíduo enquanto síntese de inúmeras relações sociais precisa ser concebido enquanto um processo situado no interior de um processo maior, o do vir-a-ser histórico do ser humano enquanto um ser social. Com esse pressuposto, delimito como categorias iniciais para a reflexão sobre o processo de formação do indivíduo, as seguintes: **objetivação** e **apropriação** enquanto duas categorias que expressam a dinâmica do processo pelo qual o ser humano se auto-constrói ao longo da história; **humanização** e **alienação** enquanto duas categorias que expressam o caráter contraditório com que os processos de objetivação e apropriação têm se realizado no interior das relações sociais de dominação de classes sobre outras classes e de grupos sobre outros grupos; **gênero humano** enquanto categoria que expressa o resultado da história social humana, da história da atividade objetivadora dos seres humanos (a formação da individualidade é a formação do homem singular enquanto um ser genérico, um ser pertencente ao gênero humano); **individualidade para-si**, enquanto categoria que expressa, no âmbito da formação do indivíduo, a busca de superação do caráter espontâneo e natural com que sua individualidade resulta da “síntese das inúmeras relações sociais”, rumo a uma individualidade que seja a síntese da relação consciente do indivíduo para com as condições particulares de sua existência, mediada pela relação consciente com as objetivações do gênero humano. (Duarte, 1993: p. 15, grifos do autor)

Duarte (2001: p. 31) defende que, “no processo de formação da individualidade para-si, a educação escolar tem o importante papel de mediadora entre o âmbito da vida cotidiana e os âmbitos não-cotidianos da atividade social.”

Convém, neste ponto, fazer algumas distinções de terminologias empregadas por Duarte (1993) e por Heller (2004). O que esta chama de “homem singular”, aquele chama de “indivíduo”, sendo esse termo referente a todo e qualquer ser humano; o que para ela é o “homem particular” (muda relação entre particularidade e genericidade), ele chama de

“individualidade em-si”; e, por fim, o que ela chama de “indivíduo” (relação consciente entre o particular e o genérico), ele trata por “individualidade para-si”.

Segundo Duarte (1993, p.27), a dinâmica fundamental da formação do gênero humano e dos indivíduos está nos processos de objetivação e apropriação. Para produzir as condições de sua existência, o homem se apropria da natureza e se objetiva nela, característica que o distingue dos outros animais, uma vez que ele produz os meios de sua própria existência. A relação entre apropriação e objetivação satisfaz necessidades, ao mesmo tempo em que gera novas necessidades e novas formas de ação, num movimento constante de superação e construção histórica. Assim, cada indivíduo, situado em tempo e espaço distintos, precisa apropriar-se das objetivações resultantes da atividade objetivadora humana, para objetivar-se no interior de seu tempo e espaço.

A dinâmica própria da atividade vital humana, a relação entre objetivação e apropriação, se realiza, portanto, sempre em condições determinadas pela atividade passada de outros seres humanos. A relação entre objetivação e apropriação não se realiza sem a apropriação das objetivações existentes. “Os homens fazem as circunstâncias”, isto é, se objetivam, mas as fazem a partir de suas possibilidades objetivas e subjetivas resultantes do processo de apropriação das circunstâncias existentes, isto é, “as circunstâncias fazem os homens”. Cada indivíduo, para se objetivar enquanto ser humano, enquanto ser genérico, precisa se inserir na história. Isso não pode ser compreendido como um ato de justaposição externa, mas como uma necessidade do próprio processo de formação do ser do indivíduo, ou seja, o indivíduo, para se constituir enquanto um ser singular, precisa se apropriar dos resultados da história e fazer desses resultados “órgãos de sua individualidade”... (DUARTE, 1993, p.40)

Porém, nas relações de dominação de classes e grupos sobre outras classes e grupos, as relações entre objetivação e apropriação ocorrem sob um caráter contraditoriamente humanizador e alienador. Se, por um lado, a atividade objetivadora dos homens torna possível uma existência humana mais livre e universal; por outro, sob as relações de dominação, essa existência não se realiza de imediato na vida dos indivíduos.

O indivíduo faz-se consciente, de si mesmo e do fato de pertencer ao gênero humano, através do mundo criado pelo ser humano, do mundo humanizado, do mundo constituído pelas objetivações da atividade humana. Por que então o homem se aliena? Por que não reconhece as objetivações como objetividade de seu ser genérico? Por que não vê a si próprio em um mundo por ele construído, mas, ao

contrário, sente-se impotente frente a um mundo que parece constituído e dirigido por forças não-humanas? A resposta de Marx é a de que as relações sociais de dominação fazem com que aqueles que produzem, pelo seu trabalho, o mundo dos “objetos” humanos, não possam se apropriar do mundo resultante do trabalho humano. As relações de dominação “arrancam” dos homens “sua vida genérica”, isto é, seu trabalho. (Duarte, 1993: p. 74)

A formação do indivíduo é, portanto, um duplo processo de relacionamento com o gênero humano: a apropriação das características humanas objetivadas e a objetivação individual mediada pelo que foi apropriado. Segundo Duarte (1993, p. 18), “enquanto a categoria espécie humana é uma categoria biológica, a de gênero humano é uma categoria histórica, ou seja, sintetiza os resultados da autoconstrução humana.”. Assim, esta expressa a síntese de toda a objetivação humana produzida até um dado momento histórico.

Quando a formação do indivíduo é considerada como parte do processo histórico de objetivação do gênero humano, a relação fundamental deixa de ser, como no caso dos animais, entre o organismo singular e a espécie, e passa a ser a relação entre a singularidade social do indivíduo e o gênero humano. A singularidade de cada ser humano não é um dado biológico mas o resultado de um processo social, concreto e histórico, o que torna inadequados para a análise do processo educativo do ser humano, os modelos biológicos, como a relação espécie-espécime e a relação organismo-meio. Muitas propostas pedagógicas se fundamentam em psicologias de desenvolvimento cujos pressupostos têm origem, em última instância, nessas relações biológicas. A concepção da formação do indivíduo que decorre do modelo da relação entre objetivação e apropriação enquanto mediadora entre indivíduo e gênero humano contrapõe-se a essas correntes psicológicas e pedagógicas. (Duarte, 1993: p. 104).

A partir dessa ótica de formação do indivíduo, qual seria o papel de uma prática pedagógica? É o próprio Duarte (1993) quem responde:

...a prática pedagógica tem um papel fundamental na formação do indivíduo, qual seja, o de ser mediadora entre a vivência em-si, espontânea, da genericidade e a condução consciente da vida pela relação também consciente com o processo histórico de objetivação universal e livre do gênero humano. Em outras palavras, concebo a prática pedagógica como uma prática direcionada para a elevação da consciência do indivíduo ao nível da genericidade para-si, ou seja, para a formação, pelo indivíduo, de uma relação consciente entre sua vida concreta, histórica e socialmente determinada, e as possibilidades de sua objetivação ao nível da universalidade do gênero humano. A prática pedagógica que não se reduza ao nível da inserção do indivíduo na socialidade em-si, mas que tenha por objetivo fundamental que esse homem viva uma socialidade para-si, não terá como valores norteadores, aqueles ditados pelas relações fetichizadas, mas sim aqueles que, surgidos nas contradições da realidade social, contêm potencialmente a força de criação de uma realidade não determinada pelas relações de dominação. (p. 119-120)

Dessa forma, produz-se a formação do indivíduo enquanto ser social, preocupação inicial deste estudo, e enquanto ser genérico, uma vez que as apropriações genéricas conduzem esse indivíduo a se objetivar mediado por elas. Duarte (1993) acrescenta:

Todo indivíduo vive sua vida enquanto parte da história do gênero humano mas, na “pré-história” [entendida, aqui, na ótica da relações de dominação que geram alienação em contraposição à humanização], isso não significa necessariamente que os indivíduos tenham condições objetivas e subjetivas de fazer de sua vida uma objetivação consciente de sua historicidade. (p. 120, colchetes nossos)

Segundo Duarte (1993), a formação dos indivíduos mediada pelas apropriações genéricas coloca-se como possibilidade de sua elevação ao nível da consciência para-si, apontando para a superação das atuais relações sociais alienadas, ou mesmo de adaptação à particularidade.

Nesse ponto é importante observar que, no interior do processo de formação do indivíduo, a prática pedagógica, enquanto processo educativo para-si, desempenha uma fundamental função mediadora na ascensão à genericidade para-si. A captação das possibilidades e limites dessa ascensão (sic), existentes no interior de cada situação concreta, é o ponto de partida para o desenvolvimento de ações pedagógicas voltadas para a transformação da possibilidade em realidade. (DUARTE, 1993, p. 121)

Se para essa formação é necessária a apropriação de objetivações genéricas, é importante ressaltar que elas não têm existência independente da história, sendo partes do movimento da história humana, que “é ao mesmo tempo um processo de objetivação e de formação do gênero humano e esse processo acumula-se em produtos que são as objetivações genéricas.” (DUARTE, 1993, p.131). O grau de alienação que existe nas relações sociais, entretanto, pode ser avaliado na medida em que a maioria dos homens não possa apropriar-se de determinado tipo de objetivação genérica.

A formação de uma individualidade para-si só pode ocorrer a partir da mediação da relação do indivíduo com as objetivações genéricas para-si (ciência, moral, filosofia, arte, etc.), uma vez que estas representam, objetivamente, o desenvolvimento do gênero humano e a relação dos homens para com a genericidade. Mas Duarte (1993) alerta:

...não significa que a apropriação dessas objetivações [genéricas para-si] pelo indivíduo seja um processo que impulse, por si só, esse indivíduo, no sentido da superação da alienação. Defender essa concepção seria defender uma ilusão iluminista, seria anular a teoria da alienação e reduzir o processo de formação da individualidade para-si à questão da posse ou não-posse de determinadas formas de saber. (p. 145, colchetes nossos)

Duarte (1993, p.179-180) ainda aponta que a formação da individualidade para-si não elimina o âmbito da individualidade em-si, pois é este o âmbito da vida cotidiana, como já apontava Heller (1993), mas pode distingui-lo, qualitativamente do indivíduo em-si alienado, resultado de processos de objetivação e apropriação alienados e alienantes, mas historicamente superáveis. A questão que se coloca, então, para Duarte (1993, p. 184) é a seguinte: “quais seriam as principais características da individualidade para-si e como elas se formam?”. E é ele mesmo quem responde:

O indivíduo para-si é o ser humano cuja individualidade está em permanente busca de se relacionar conscientemente com sua própria vida, com sua individualidade, mediado pela também constante busca de relação consciente com o gênero humano. A dinâmica desse processo é a relação entre objetivação e apropriação, ou seja, o indivíduo se apropria das objetivações em-si e faz delas mediadoras entre sua consciência individual e as formas pelas quais ele objetiva sua individualidade ao longo de sua vida. Essa individualidade é constante objeto de reapropriação pelo indivíduo para-si, na busca do seu desenvolvimento de forma coerente com a relação que o indivíduo pretende manter entre sua vida e a objetivação do gênero humano. (DUARTE, 1993, p.184-185)

Qual seria, na formação dessa individualidade para-si, o papel educativo escolar?

Segundo Duarte (1993),

(...) cabe ao processo educativo escolar um importante papel na mediação entre a relação objetivação-apropriação que se realiza no cotidiano (através das objetivações genéricas em-si) e a relação objetivação-apropriação nas esferas não-cotidianas (objetivações genéricas para-si). Esse papel fundamental do processo educativo escolar ressalta-se quando se compreende a individualidade para-si enquanto um processo. Explicando melhor: a formação da individualidade para-si é a formação da relação consciente com a genericidade, isto é, da capacidade de escolha livre e consciente daquilo que nas objetivações genéricas se torna necessário para que a objetivação individual se realize de forma cada vez mais plena e rica mas, por outro lado, é justamente a relação com as objetivações genéricas que vai criando a necessidade subjetiva delas para a objetivação individual. (p. 185)

E acrescenta:

(...) o processo educativo escolar, ao mediar a relação do indivíduo com as objetivações genéricas para-si, pode ser considerado um processo **criador de carecimentos**. Quando o processo educativo escolar, na sociedade alienada, se

limita ao âmbito da genericidade em-si, ele se reduz a satisfazer apenas os carecimentos dos quais o indivíduo se apropriou de forma determinada pela existência alienada. Quando o processo educativo se eleva ao nível da relação consciente com a genericidade, ele cria no indivíduo carecimentos cuja satisfação gera novos carecimentos de nível superior. (DUARTE, 1993, p. 189)

Seria, no espaço escolar, aquilo que Heller (1993) caracterizou como suspensão do cotidiano, ou seja, passagem do homem inteiro para o inteiramente homem. Um indivíduo para-si, inserido na generalidade refletida, consciente de sua Conjuntividade e de sua tarefa de responsabilidade planetária.

A idéia deste estudo é discutir uma educação escolar comprometida com a formação desse ser social na sua individualidade para-si. A escolha do referencial teórico construído aqui procura colocar os pressupostos para se pensar esse processo educativo escolar. A necessidade de recortes conduziu à perspectiva da disciplina de História pelas razões já apontadas na introdução e pelas opções teóricas feitas. Duarte (1993, p. 18) já sinalizava, a determinada altura deste estudo, que gênero humano é categoria histórica, o que equivale a dizer que ela “sintetiza os resultados da autoconstrução humana”, ou seja, “a síntese de toda objetivação humana produzida até certo momento histórico”. Assim, é inserido na história que cada indivíduo pode se objetivar enquanto ser humano, enquanto ser genérico (DUARTE, 1993, p. 40).

É claro que não se pretende absolutizar o processo educativo escolar e seu papel na possibilidade de formação desse ser na perspectiva de sua individualidade para-si. Entretanto, espaço de contradição, não deixa de ser a escola um espaço para se pensar essa educação comprometida com o tipo de ser que este estudo discute. Tradif & Lessard (2005, p. 55) afirmam sobre a escola que ela “é um espaço sócioorganizacional no qual atuam diversos indivíduos ligados entre si por vários tipos de relações mais ou menos formalizadas, abrigando tensões, negociações, colaborações, conflitos e reajustamentos circunstanciais ou profundos de suas relações”, o que o torna rico, dialético, síntese de diversos determinantes: o

professor e sua prática pedagógica, o aluno, o cotidiano escolar, as atividades objetivadas ali, o livro didático, sua escolha e seu uso a partir de uma determinada prática.

Este estudo centra seu foco no livro didático como um desses determinantes – e com certeza não o de menor relevância – por conta do papel que ele assumiu a partir das reformas educacionais iniciadas nos anos 80 do século passado. Resgatemos Torres (1999, p. 178):

O livro didático é o que orienta o ensino e a aprendizagem na aula. No esquema dicotômico de opções de política que o Banco Mundial defende, apresenta-se a reforma curricular como "beco sem saída" (percebendo-se, com razão, que as reformas curriculares, tal como feitas no passado, dificilmente chegam à sala de aula) e o livro de texto como "avenida promissora" (o livro didático como "*currículo efetivo*", que pode até obviar uma reforma curricular ampla).

O livro didático, num ambiente com problema de capacitação docente, com um docente cada vez com menos tempo e baixos salários, torna-se, ele próprio, prática pedagógica, dado que se transforma em guia didático, manual e, por vezes, o próprio programa do professor para a disciplina.

Não se pretende, porém, por conta de todos os determinantes envolvidos na questão, esgotar a discussão que se constrói neste estudo. Esses outros determinantes ainda precisam ser investigados, mas isso demanda uma outra tarefa – pretendida desde já – que deverá ocorrer até como consequência desta investigação aqui produzida.

Por hora, foquemos a análise do livro didático, o que se busca produzir no próximo capítulo.

Capítulo 3 – Aprendendo a História, aprendendo com a História

Para a análise dos livros didáticos da disciplina História, partiu-se da construção de algumas categorias fundadas no referencial teórico levantado.

As categorias de pesquisa são:

1. Historiografia, entendida aqui a partir de algumas características expressas no quadro 1:

HISTORIOGRAFIA	Tomada como episteme – conhecimento verdadeiro
	A crítica não é sua norma
	Há um princípio geral de seleção na busca pelo conhecimento: os testemunhos são tomados como autênticos ou inautênticos.
	Trata do passado histórico, excluindo-o do nosso presente
	A escolha de seu objeto/tema pressupõe a possibilidade de sua reconstrução e compreensão do ponto de vista de um fim (relativo)
	Aquilo que pertence ao passado do presente e ao passado histórico é determinado pela consciência histórica (consciência de uma idade presente) da qual a historiografia é apenas uma das expressões.
	Seu tema é o passado histórico, na tentativa de explicar o passado para o presente, o que instala o paradoxo da historiografia: quer descobrir a verdade sobre o passado, mas do ponto de vista do presente. Não se trata de modo algum do futuro nem mesmo do futuro do presente, embora influencie aquele, que é intermediado por este, contrariando suas próprias intenções.
	Se tal influência é desejada, a historiografia já é historiografia propriamente dita.
	Se a historiografia serve a fins pragmáticos, torna-se ideologia. Se serve a fins práticos, então realiza-se como historiografia.
	Faz-nos lembrar do que foi esquecido.
O tema da historiografia lida com o passado, mas motivado por uma abertura da mensagem.	

Quadro 1 – características da *Historiografia*

2. Filosofia da História – entendida aqui a partir das características do quadro 2:

FILOSOFIA DA HISTÓRIA	Para a Filosofia da História, o passado é sempre o passado no presente.
	Questiona o passado, mas levanta apenas perguntas cujas respostas já são conhecidas pelo indagador.
	O passado não lhe fornece nenhuma informação nova, pois ela fala a linguagem do presente.
	Relaciona o conhecimento à prática.
	Modifica nossas vidas ou, no mínimo, nossa atitude existencial, reorganizando todo

	o material recordado.
	O tema da Filosofia da História compreende o passado, o presente e o futuro, lidando com o presente do ponto de vista do futuro.
	Faz o confronto entre o “Deve” e o “É”, inferindo o primeiro a partir do segundo. O “É” compreende história e historicidade, enquanto o “Deve”, como unidade entre o Verdadeiro e o Bem, encontra da teoria e da prática na condição da verdade.
	A História é compreendida não como passado, mas como o passado e o futuro da historicidade.
	O presente é visto como ponto de mutação, pois contém o “É” e o “Deve” da História e não apenas da historicidade.
	É formulada com intenções práticas.
	É expressão da consciência da universalidade refletida.

Quadro 2 – características da *Filosofia da História*.

3. Teoria da História – entendida aqui a partir das características do quadro 3:

TEORIA DA HISTÓRIA	Constitui uma filosofia incompleta, pois o “Deve” é inferido apenas como idéia e não como a mais alta realidade.
	O “Deve”, aqui, pressupõe a idéia de progresso como ganho sem perdas correspondentes.
	Recusa-se a formular afirmações verdadeiras sobre o futuro: o “Dever-Ser” “Pode-Ser”; o “Dever-Fazer” “Pode-Ser-Feito”, se isso acontecerá, ninguém sabe.
	A utopia, como idéia de futuro possível, como idéia daquilo que “Deve-Ser”, implica um compromisso e, deste modo, regula a ação, mas apenas daqueles que aceitarem a utopia como uma idéia vinculante e, assim, comprometerem-se com a segunda lógica da sociedade civil, a lógica socialista.

Quadro 3 – características da *Teoria da História*.

Essas categorias serviram como um olhar primeiro para os livros, em busca de uma concepção de história ali presente.

As categorias de análise são de dois grupos:

a) Primeiro grupo: as consciências históricas:

A GENERALIDADE NÃO REFLETIDA – O MITO DA GÊNESE	A gênese do sistema de valores, hábitos e instituições do grupo em questão abrange em seu próprio projeto a gênese do mundo, o universo enquanto tal.
	A existência se configurou exatamente como é.
	O resultado final da existência é essa existência.

	Futuro, passado e presente não se distinguem.
	O presente é o “aqui e agora”.
	O tempo é infinito em retrospectiva.
	O mito explica, justifica ensina e organiza nossas experiências, garantindo a reprodução tranqüila do indivíduo e da coletividade e justificando contradições dentro da estrutura do universo de costumes, do sistema de valores, o povo eleito.
	O presente repete o passado – noção de regularidade.

Quadro 4 – características da *generalidade refletida*

A GENERALIDADE REFLETIDA EM PARTICULARIDADE	Consciência da história como consciência de mudança.
	O que fazer e como fazer tornam-se matéria de reflexão, individualizando sua interpretação, ainda que mantido um consenso relativo a valores de conduta.
	Conhecimento da história como episteme.
	“Naquele tempo” se confronta com o “aqui” e o “agora”, mas anteontem e ontem se confrontam com o hoje.
	Ao Ser-numa-era-particular põe-se o desafio que a época coloca para o Ser.
	O limite das possibilidades humanas leva o Ser a dois caminhos: reconciliar-se com sua era ou a negação como vindouro colapso do mundo e, portanto, com o fim da história.

Quadro 5 – características da *generalidade refletida em particularidades*

A UNIVERSALIDADE NÃO REFLETIDA – O MITO UNIVERSAL	O mito universal arranja a história dos seres humanos (a humanidade) do começo ao fim (criação – queda – redenção – Juízo Final).
	Consciência não refletida da totalidade histórica.
	O Ser-no-tempo é igual ao Ser-em-todos-os-tempos.
	Consciência da idealidade.

Quadro 6 – características da *universalidade não refletida – o mito universal*

A PARTICULARIDADE REFLETIDA EM GENERALIDADE	O ser humano é visto aqui como todo ser humano, a natureza humana em geral, e não o cidadão de um determinado estado ou de uma cultura específica.
	Estabelece-se em dois níveis: a consciência de um recomeço da história e a consciência da generalidade refletida em particularidade
	As objetivações tornam-se, aqui, simétricas, independentes e simultâneas.
	As possibilidades humanas tornam-se possibilidades da natureza humana.
	O presente é apreendido pelo mito e pela história.
	As particularidades do presente oferecem todas as possibilidades para explorar a natureza humana.

Quadro 7 – características da *particularidade refletida em generalidade*

A UNIVERSALIDADE REFLETIDA – A PRÓPRIA CONSCIÊNCIA DO	Olhar para além dos assuntos privados e do tempo presente.
	Unificação de todas as histórias humanas.
	A imagem da redenção permanece, mas não mais sob a forma de crença

MUNDO HISTÓRICO	homogênea.
	O assunto é o “grande homem” em seu “aqui e agora”.
	O homem é visto como aquilo que ele é na história.
	A história, aqui, confunde-se com a civilização.
	Ao universalizar-se, o homem universaliza a história.

Quadro 8 – características da *universalidade refletida – a própria consciência do mundo histórico*

A GENERALIDADE REFLETIDA ENQUANTO TAREFA	Torna-se presente o passado mais longínquo.
	A humanidade existe de fato, mas ainda apenas em-si.
	Falta ainda o comprometimento com a responsabilidade planetária.
	A generalidade coloca-se, então, como tarefa, pesada, mas possível, uma vez que é consciência histórica.
	A idéia de responsabilidade planetária instala-se como possibilidade, assim como a história existe como possibilidade.

Quadro 9 – características da *generalidade refletida enquanto tarefa*

b) Segundo grupo: as idades históricas:

PRESENTE	História presente: encontram-se aí os eventos que produzem relação pragmática e prática, alternando-se entre ameaça e esperança.
	Presente histórico: a história cultural em que nos situamos.
	Idade presente-presente: soma total das objetivações significativas dos sistemas de crenças e valores que dirigem e orientam nossas atitudes

Quadro 10 – características do *presente*

PASSADO	História passada: encontram-se aí os eventos com os quais já não mantemos nenhuma relação pragmática ou prática, são explicativos apenas.
	Passado histórico: estrutura transcendida por nós e com a qual já não nos identificamos, estamos do lado de fora dele.
	Idade passada-presente: o passado histórico entendido pelo presente, seus símbolos e valores tornaram-se significativos para nós, e mesmo impotentes para alterá-los, representa-nos ameaça, conferindo-nos identidade, ainda que haja não-identidade.

Quadro 11 – características do *passado*

FUTURO	História futura: eventos que marcam a nossa consciência de responsabilidade com o futuro.
	Futuro histórico: a imagem de uma nova estrutura sócio-cultural que tornasse envelhecida a nossa; não pertence ao nosso presente histórico, apesar de poder, se for alvo de nossas ações, fazer parte da nossa história presente.
	Idade futura-futura: reflexão da Conjuntividade como presente absoluto, mas

	relacionada com idades passadas-presentes, criando uma imagem permeada de significados e valores atribuídos na esteira da consciência da responsabilidade planetária. Tem de ser dialógica no presente
--	--

Quadro 12 – características do *futuro*

Essas categorias de análise permitem olhar para os conteúdos abordados nas obras investigadas e verificar quais as relações entre as idades históricas ali presentes e o estágio de consciência histórica que sua abordagem pode despertar. E, a partir dessas relações, pressupor as condições possibilitadas para a relação, muda ou não, entre o ser particular e o genérico, condição necessária para a passagem do ser em-si ao para-si, idéia central deste estudo.

Essa questão é relevante, uma vez que os eventos históricos, ao produzirem relações entre as idades históricas, podem gerar momentos de suspensão do cotidiano, permitindo um olhar distanciado e consciente do presente histórico e da idade presente-presente. Heller (1993) exemplifica:

Abordemos o problema (aprender alguma coisa de modo diferente) de um ângulo novo. Enquanto estamos sentados, diariamente, tomando o café da manhã, lemos o jornal: repórteres ou correspondentes, comentários sobre acontecimentos políticos. Ao ouvir o noticiário no rádio ou assistindo (sic) programas semelhantes pela televisão, fazemos o mesmo. E o que estamos fazendo nessas diversas atividades? Estamos lendo depoimentos sobre o presente do presente. Desta forma aprendemos história, o que não significa, note-se bem, que estejamos aprendendo *com* a história. (p. 233 – parênteses nossos)

E o que significa, então, aprender *com* a história? É a própria Heller (1993) quem explica:

Se um leitor desses eventos descobrir um relato sobre um evento o qual não afeta diretamente sua vida, seu bem-estar nem seu comportamento eleitoral, mas que ele, ou ela, considere como extremamente importante para a vida das pessoas, no presente e para o futuro, fica-se, então, autorizado a dizer que esta pessoa aprendeu com a história. (p. 233)

Transportemos isso para a questão em foco neste estudo. O ensino da disciplina História pode criar essa relação entre os eventos da história passada ou do passado histórico e a idade passada-presente. Ao fazer isso, pode despertar para a imagem de um futuro histórico

e até de uma idade futura-futura. Essa relação poderia criar condições para a suspensão momentânea do cotidiano, gerando uma consciência histórica da generalidade refletida enquanto tarefa – a da responsabilidade planetária. O que não significa que isto irá acontecer, a própria Heller (1993) já alertou que assumir essa responsabilidade requer comprometimento com o futuro e com o gênero humano, tarefa, portanto para o ser para-si. Mas a humanidade ainda está em-si, ainda que o para-si esteja posto como possibilidade.

E se retomarmos, nessa mesma lógica, a idéia de que o livro didático, por conta de uma série de questões já verificadas, assume a função de guia, manual didático para o professor sem tempo e de formação deficiente, é àquele que cabe parte da tarefa de estabelecer essas relações. Isso implica e justifica o olhar mais crítico que se lança sobre o livro didático neste estudo.

O aprender *com* a história poderia, então, nessa visão, implicar a ação social. Heller (1993) é quem estabelece essa relação:

Deve-se enfatizar que “aprender com a história” não significa sempre “aprender alguma coisa boa”; também se pode aprender “alguma coisa má”. As histórias não são repositórios de comportamento exemplar. Contudo, de acordo com o propósito afirmado no projeto deste livro, dar-se-á uma ênfase especial à possibilidade de “aprender algo de bom” com a história.

Como foi mencionado, “aprender com a história” também está presente nos casos mais triviais, a saber, em nossas opções por ler depoimentos sobre o passado do presente. Normalmente, nisto não somente lemos depoimentos e os testamos de acordo com sua credibilidade, mas também elaboramos uma teoria toda nossa (apesar de ser em sua maior parte esquemática) explicando os eventos através da ordenação de diferentes depoimentos. Se esta busca por significado chega a uma relativa pausa, o novo conhecimento enriquece as visões de mundo e pode ser implementado na ação social. “Aprender com a história” significa justamente este tipo de retorno fecundo (feedback), ou mais precisamente, a completude do aprendizado. (p. 234, grifos da autora)

Com base no exposto, detemos nossa atenção nos livros de História, com o objetivo, então, de analisar as relações estabelecidas ali entre as idades históricas e o estágio de consciência histórica que as abordagens dos eventos pode despertar.

3.1 A pesquisa nos livros de História

O foco deste estudo recai sobre o aluno do Ensino Médio, estágio final de uma formação escolar considerada como requisito mínimo, por exemplo, para muitos postos no mercado de trabalho. Assim, procurou-se estabelecer como recorte para a seleção das obras a serem investigadas aquelas que atendiam a esse público.

O ponto de partida foi o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), guia indicativo para a escolha, pelos professores, dos livros a serem adotados nas escolas públicas. Entretanto o PNLD para o Ensino Médio apresenta títulos apenas para as disciplinas de Português e Matemática, o que inviabilizou a seleção por meio desse canal. A segunda alternativa foi fazer consultas informais a professores de História desse nível de ensino para detectar coincidências nos títulos indicados a seus alunos. Todos os que foram consultados afirmaram que não adotam um livro específico, planejando suas aulas a partir de livros que recebem das editoras. Foram consultados, ao todo, cinco professores do Ensino Médio. Dois deles lecionam, concomitantemente, em escolas públicas e particulares de Sorocaba. Outros três, apenas em escolas públicas, na mesma cidade.

Uma terceira via ainda foi buscada, as livrarias especializadas em comercialização de material didático em Sorocaba. Consultadas sobre os títulos de livros de História mais indicados nas listas de material produzidas pelas escolas públicas do Ensino Médio, todas foram unânimes ao afirmar que não havia essa indicação.

Optou-se, portanto, pelos títulos coincidentes que figuravam nas indicações dos professores informalmente consultados. São os seguintes: **Toda a História: História Geral e História do Brasil**, de José Jobson de A. Arruda e Nelson Pilett, da Editora Ática; **História Moderna e Contemporânea**, de Alceu Luiz Pazzinato e Maria Helena Valente Senise,

também da Editora Ática; e **História: das cavernas ao Terceiro Milênio**, de Myriam Becho Mota e Patrícia Ramos Braick, da Editora Moderna.⁴

A metodologia adotada foi a seguinte: avaliação da apresentação da obra pelo autor, quando esta existia, para detectar, em seu discurso, uma concepção de História; escolha de um capítulo para análise da abordagem do evento histórico, com o objetivo de avaliar as relações, ali presentes, entre as idades históricas e a consciência histórica pressuposta na abordagem. Nesse ponto, o recorte recaiu sobre um evento específico, a Revolução Industrial, ocorrida na Inglaterra, no século XVIII, por conta das mudanças que são geradas, a partir daí, no cenário da produção, da população, do comércio internacional, e a conseqüente passagem da produção artesanal e doméstica, com ferramentas movidas pela força do homem, para a produção pela máquina e o aumento sem limites da produtividade. Essas mudanças são tão significativas, que alteram completamente a estrutura social, provocando o surgimento de uma nova classe social inclusive, o proletariado. As marcas deixadas pela Revolução Industrial são fortemente sentidas, em dimensões até mesmo mais perversas, na sociedade atual, daí sua escolha como evento para análise das relações estabelecidas nos livros. Uma cópia das partes analisadas encontra-se como anexo deste trabalho.

A seguir, procura-se construir, então, o percurso dessa análise e sua interpretação a partir das categorias construídas.

3.2 Avaliação dos títulos indicados

1. Toda a História: História Geral e História do Brasil, de José Jobson de A. Arruda e Nelson Pilett, da Editora Ática, 1995.

⁴ Uma cópia dos capítulos analisados de cada obra encontra-se nos Anexos, a partir da página 79.

A obra não possui uma apresentação específica, mas seu primeiro capítulo traz uma Introdução ao estudo da História. Nesse capítulo, os autores afirmam: “A historiografia, isto é, a arte de escrever a História ou o estudo crítico da História, apresenta quatro momentos em sua evolução” (p. 7). Na seqüência, descreve esses quatro momentos:

1. **História-crônica**, da Antiguidade aos cronistas medievais; é a história heróica, das batalhas, dos reis; dava lições de moral, era a mestra da vida.
2. **História-ciência**, a História científica do século XIX, ligada ao desenvolvimento das demais ciências sociais, como a Sociologia, a Antropologia; formula problemas e dá as respostas, usando método próprio, a análise documental; ganha assim um sentido pragmático, isto é, deve compreender as transformações do passado e apontar diretrizes para o futuro.
3. **História total**, fortemente ligada às ciências sociais, ao marxismo, ao estruturalismo, procura ultrapassar a aparência imediata dos fatos e atingir as explicações mais profundas; tenta captar o sentido das mudanças, por isso privilegia as rupturas em detrimento da continuidade.
4. **Nova História-social**, movimento de oposição à história mais interpretativa, mais estrutural; valoriza a História da Cultura, das mentalidades, das representações, dos mitos, do cotidiano, sem se ocupar da busca de relações determinantes. (p. 7)

Segundo os autores, a natureza da própria história reside nas mudanças operadas nos níveis do acontecimento e da estrutura e afirmam: “Ao analisar o processo histórico, é importante perceber esses movimentos de transição, momentos privilegiados para o entendimento da História.” (p. 8) E acrescentam: “A historiografia não tem leis, não pode ser submetida à experimentação, apenas à observação dos documentos. Além disso, historiadores são seres humanos, ligados ao processo histórico: podem ser influenciados pelo objeto da própria análise.” (p. 9)

A concepção de História que subjaz desse capítulo introdutório parece claramente ligado à Historiografia, e numa linha definida pelos autores como Nova História-social. O tratamento dado aos eventos, como se verá a seguir, parece acompanhar, também, essa concepção, o que não deixa de demonstrar coerência dos autores em relação à concepção adotada. Isso fica nítido nas atividades propostas ao fim de cada unidade, elas são muito mais um roteiro de leitura do capítulo que um convite à reflexão do aluno sobre seu tempo presente e a relação com o evento estudado.

O que se consegue detectar ao avaliar o tratamento que a obra dá aos eventos que aborda é um processo descritivo desses eventos: datas, características, causas, conseqüências, sem conduzir a uma reflexão do passado no presente. Se considerarmos o quadro 1 das categorias, isso seria característico da Historiografia, a História como conhecimento verdadeiro, sem ter a crítica como norma, apenas a intenção de explicar o passado para o presente e de possibilitar lembrar o que já foi esquecido, permitindo sua reconstrução e compreensão do ponto de vista de um fim relativo, apenas para efeito prático, não pragmático.

Tomemos como exemplo, lembrando o recorte feito, o capítulo 61 (p. 178), que trata da Revolução Industrial. Ele se intitula: “A crise do antigo regime: a Revolução Industrial na Inglaterra”. Os autores abordam as datas do evento, suas principais características, causas e conseqüências. O capítulo aparece dividido da seguinte forma: “1. Etapas da industrialização: datas, artesanato, manufatura e maquinofatura, o pioneirismo inglês”; “2. A produção se mecaniza”; “3. A revolução social”.

Em todas as divisões do capítulo, a lógica é a mesma: o fato é tomado por ele mesmo, em sua dimensão temporal específica, sem produzir relações explícitas com estruturas do presente. No caso do capítulo em questão, não há qualquer consideração ou mediação com as relações que ele mantém com o presente histórico.

Poder-se-ia pensar que as questões propostas levariam a essa mediação. Mas elas se constituem, como já dito, num roteiro de leitura, coerentes, portanto, com a opção feita pelos autores. Observe-as:

1. Que significado teve a Revolução Industrial? Em termos práticos, correspondeu a quê?
2. Destaque os três períodos no processo da Revolução Industrial.
3. Explique: artesanato, manufatura e maquinofatura.
4. Que condições determinaram a Revolução Industrial na Inglaterra?
5. Que conseqüências trouxe para a sociedade o impacto da Revolução Industrial?
6. Que providência as classes dominantes tomaram para conter as revoltas?

7. De que maneira os operários se organizaram para lutar por seus direitos? (p. 180)

É claro que tal abordagem poderia ser entendida como correspondente a um estágio de consciência histórica da universalidade refletida (ver quadro 8 das categorias), como consciência do próprio mundo histórico, uma vez que lança um olhar para além dos assuntos privados e do tempo presente, permitindo que se veja o homem como aquilo que ele é na história, confundida aí com a própria civilização, o “grande homem” em “seu aqui e agora”, numa história universalizada.

Entretanto o que se discute aqui é a formação de um ser social específico, num estágio de consciência histórica da generalidade refletida enquanto tarefa (ver quadro 9 das categorias), capaz de uma práxis transformadora. A ausência, portanto, de uma relação explícita do evento em questão com o cotidiano em que o sujeito-aluno se situa dificilmente produziria um momento possível de suspensão desse cotidiano e o elevaria ao gênero humano. Não que isso pressupostamente ocorreria se a relação de fato existisse. Mas sua ausência não cria, em princípio, condições relevantes para atribuir ao conteúdo estudado significação social ao ponto de fazer a mediação necessária. Um ou outro aluno, em estágios diferentes de consciência histórica, talvez pudessem realizar, por conta própria, essa mediação. Mas esse aspecto demandaria um outro itinerário de pesquisa.

2. História Moderna e Contemporânea, de Alceu Luiz Pazzinato e Maria Helena Valente Senise, da Editora Ática, 1995.

A obra, em volume único, não faz uma apresentação em que se possa captar, explicitamente, uma concepção de História. A preocupação inicial dos editores é mostrar o livro enquanto inovador de propostas didáticas. Essa inovação seria justificada pela apresentação de notas, quadros, textos complementares, indicações de leituras e filmes,

roteiros de estudo e mapas históricos. O que a obra realmente faz, distinguindo-se da anterior já nesse aspecto, e possibilitando outras fontes de apreensão de um dado evento, com outras dimensões e visto por outros olhares e objetivações, ainda que, em outros, aproxime-se dela.

A Revolução Industrial, recorte observado por este estudo, é abordada no capítulo 9 (p. 89) e aparece dividida da seguinte forma: 1. “Fatores da Revolução Industrial: a indústria têxtil, a metalurgia, as condições políticas”; 2. “Introdução da máquina no processo de produção: principais inovações da Revolução Industrial”; 3. “Significado da Revolução Industrial”. Os textos complementares: “O trabalho das mulheres” (extraído de um relatório parlamentar inglês, 1842. Em: Valéry Zanghellini, direção, *Connaissance du Monde Contemporain*, p. 110) trata do depoimento de uma mulher inglesa de 37 anos sobre suas condições de trabalho; e “As condições de vida do operário industrial”, de Edmund Wilson (extraído de *Rumo à Estação Finlândia*, pp. 132-133), discute a visão que Engels tinha do trabalhador inglês.

As questões propostas ao final do capítulo não fogem muito de um roteiro de leitura, ainda que uma ou outra exija do aluno comentários. Observe-as:

- 1) Explique os fatores que propiciaram a Revolução Industrial na Inglaterra.
- 2) De que forma os proprietários de terra ingleses conseguiram adequar sua produção às exigências impostas pelo desenvolvimento industrial?
- 3) De que forma os mercadores ingleses acumulavam capital para investir na indústria?
- 4) Comente as principais etapas do desenvolvimento da indústria têxtil inglesa.
- 5) Qual foi o papel da monarquia constitucional inglesa no processo de industrialização?
- 6) Por que a mecanização da produção gerou um processo de aperfeiçoamento técnico constante?
- 7) Comente as modificações impostas pela Revolução Industrial, com relação à mão-de-obra.
- 8) Como a Revolução Industrial internacionalizou a divisão do trabalho?
- 9) Qual foi o significado da Revolução Industrial?

Atividades

- 1) Consulte seu professor de Física e tente montar uma experiência que demonstre como o vapor pode ser utilizado como fonte de energia.

- 2) Monte um painel com fotos e pequenos textos sobre a evolução da indústria têxtil.
- 3) Entreviste operários industriais e trace um paralelo entre suas condições de vida e as dos operários ingleses na época da Revolução Industrial. (p. 97)

É importante perceber, na leitura dessas questões, que algumas delas, mais do que resgatar o texto do capítulo, cobram do aluno explicações e reflexões sobre aspectos relevantes, como a acumulação de capital e o significado da Revolução Industrial. Além disso, as atividades procuram criar uma tentativa de situação dialógica entre o presente histórico e as idades passadas-presentes (ver quadros 10 e 11 das categorias), ainda que se possa discutir a questão dos recursos materiais e de tempo necessários para a execução da terceira atividade, um pouco distantes, parece, da realidade da estrutura educacional das escolas públicas no Brasil, o que não desvaloriza o valor pedagógico que ela pressupõe nem a significação social que pode emprestar ao evento abordado.

A abordagem não se atém apenas à descrição de datas, características, causas e conseqüências, mas trabalha com a narrativa, entremeada, algumas vezes, de juízos valorativos. O texto se faz acompanhar de notas explicativas sobre alguns termos que surgem ao longo do estudo. A narrativa vai dando conta de estabelecer as condições materiais de produção da vida postas naquele momento. Algumas gravuras vão traduzindo, ainda, essas condições em outra fonte de linguagem, inclusive uma seqüência de duas gravuras que mostram as penosas condições de trabalho numa mina inglesa do século XIX.

Mesmo sem uma apresentação que possibilitasse, em seu discurso, perceber uma concepção de História dos autores desta obra, é possível reconhecê-la dentro do campo da Historiografia (ver quadro 1 das categorias), mas, diferentemente da obra anterior, percebe-se aqui certa intenção de criar condições para a significação social do fato histórico, aproximando essa concepção da Filosofia da História (ver quadro 2 das categorias), no sentido de enxergar o passado como um passado no presente e, a partir daí, produzir mudanças em nossas vidas ou em nossa atitude existencial, reorganizando o material

recordado. A História poderia estar aí não apenas como passado, mas como o passado e o futuro da historicidade.

Entretanto, embora crie maiores condições para a suspensão do cotidiano que o título anterior, a situação dialógica entre as idades históricas ainda está no limite da consciência histórica da universalidade refletida (ver quadro 8 das categorias), pouco favorecendo a reflexão da Conjuntividade e o caminho para uma consciência de uma generalidade refletida enquanto tarefa (ver quadro 9 das categorias), ainda que se reconheça a sua possibilidade sempre presente.

3. História: das cavernas ao Terceiro Milênio, de Myriam Becho Mota e Patrícia Ramos Braick, da Editora Moderna, 1998.

O terceiro livro indicado conta com uma apresentação da obra pelas autoras. O próprio título já permite antever uma situação dialógica entre idades históricas distintas, que abrangem passado, presente e futuro. Assim elas iniciam essa apresentação: “A história do homem rumo ao Terceiro Milênio revela-se muito mais dinâmica e complexa se a confrontarmos com a de outros tempos históricos, uma vez que a descoberta de novas fontes e a velocidade nos remetem a um emaranhado de contradições.” (s/p.)

Segue a apresentação, trazendo o foco principal da abordagem histórica que o livro se propõe a fazer:

Nossa proposta não é tanto discutir o passado no seu tempo histórico, mas *o passado sob a luz do presente*. Procuramos, a todo instante, mergulhar nos acontecimentos e nas ações do homem, nas quais *o passado e o presente estão articulados no desafio à compreensão da História*.

Esta não é uma obra acabada e nem um combate pela verdade absoluta. *Sua intenção é polemizar e, por meio da releitura do passado, resgatar os fatos históricos dentro de nova abordagem historiográfica, com ênfase nos aspectos difundidos recentemente nos estudos da História.* (s/p. – grifos nossos)

Mais adiante, as autoras apresentam os elementos que tornam *nova* essa abordagem:

A rica pesquisa iconográfica juntamente com os documentos e textos complementares selecionados remetem para cenas interessantes do cotidiano e para diferentes campos de investigação e de linhas de pesquisa nos diversos tempos históricos, tornando o estudo da História interessante e agradável ao aluno. As legendas que acompanham as ilustrações acabam servindo como boas sugestões para o debate em sala de aula. (s/p)

E buscam deixar explícita, ainda, a intenção e o objetivo do trabalho que desenvolveram: “Procuramos elaborar um veículo que possibilitasse ao discente o desenvolvimento de suas habilidades, voltadas para a conscientização, a reflexão e o questionamento dos problemas da realidade social que o cerca.” (s/p)

Uma análise inicial dos elementos ressaltados da apresentação já nos permite distinguir a obra em questão das demais analisadas por este estudo. A concepção de História que parece emanar daí atende muito mais às características de uma Filosofia da História (ver quadro 2 das categorias). O texto parece querer falar a linguagem do presente, produzindo a “releitura” do passado. Ao afirmar como objetivo a possibilidade da “conscientização, a reflexão e o questionamento dos problemas da realidade social” que cerca o aluno, parece ver o presente como ponto de mutação. O passado se transforma em passado no presente, carregando a perspectiva de futuro. Mas aproxima-se, ainda, da Teoria da História (ver quadro 3 das categorias) ao pressupor o “Deve” como idéia decorrente da possibilidade de consciência, reflexão e questionamento por parte do aluno. A releitura do passado cria uma situação dialógica que favorece a Conjuntividade e, portanto, a consciência histórica de uma generalidade refletida enquanto tarefa. Ao se apropriar dessa releitura e objetivá-la na análise da realidade que o cerca, o aluno pode produzir a suspensão de seu cotidiano e aceitar o compromisso da tarefa. Mas isso ainda é possibilidade, mesmo que mais próxima do que estava nas duas obras anteriores.

Analisemos um pouco essa possibilidade no tratamento dado ao fato histórico tomado como recorte na análise produzida aqui: a Revolução Industrial. Ela aparece discutida em dois capítulos, os de número 26 e 27. As diferenças em relação às análises anteriores já começam

nos títulos, mas não param por aí. A estrutura da obra incumbe-se de produzir mediações. Como nos demais capítulos, estes são abertos por textos atuais (de diversas fontes) que iniciam o questionamento do fato histórico a ser discutido. Essa relação passado e presente continua ao longo dos capítulos com a inserção de pequenos textos da atualidade. Ao final de cada capítulo, há textos complementares que podem fomentar o debate e a mediação com o presente. A presença de um bom número de imagens joga a discussão para outras esferas de objetivação, as legendas das imagens já fornecem matéria para discussão.

O ponto negativo fica por conta dos exercícios propostos. São questões de vestibulares diversos, que demonstram, para além das contribuições pressupostamente positivas que muitas dessas questões podem trazer à compreensão do fato histórico nas dimensões propostas pelas autoras, uma faceta do Ensino Médio no Brasil, voltado para a ótica dos vestibulares.

Com relação aos capítulos abordados (26 e 27), suas divisões já possuem outro enfoque para o tema abordado, não visualizado explicitamente nas outras obras, ainda que a segunda já deixasse antever outras preocupações na abordagem.

O capítulo 26, “Ilha da vanguarda iluminista” (p. 263) aparece dividido da seguinte forma: 1. “A crise da monarquia britânica”; 2. “Despertar revolucionário: acirramento das tensões”; 3. “Do rei ao lorde protetor”; e 4. “A caminho da nova ordem política”. Os textos complementares: “As niveladoras” (extraído de DUBY, Georges & PERROT, Michele. **História das mulheres – do Renascimento à Idade Moderna**, São Paulo, Ebradil, 1991) aborda a importância dos questionamentos e dos protestos das mulheres à época da Revolução Industrial; enquanto “Inglaterra: o puritanismo capitalista” (extraído de CROUZET, Maurice. **História geral das civilizações – os séculos XVI e XVII**. São Paulo, Difel) discute a importância do desenvolvimento do espírito capitalista para a consolidação do pensamento burguês na sociedade inglesa, à época da Revolução de 1688).

O capítulo 27 (p. 271) intitula-se “A caminho da sociedade dos excluídos” e aparece dividido desta forma: 1. “Riqueza e perversidade”; 2. “Rumo à industrialização”; 3. “Trabalho, labor, travail, ponos, arbeit...”; 4. “A moral burguesa”; 5. “A reação do trabalhador”; e 6. “A contemporaneidade da Revolução Industrial”. Já a primeira parte do capítulo trata da atualidade do trabalho infantil no Brasil e no mundo. O texto termina com a seguinte frase: “A exploração do trabalho infantil a partir da Revolução Industrial é um bom exemplo de como a sociedade pode ser perversa” (p. 271). Fecha-se o texto com uma fotografia de mão-de-obra infantil na China com a seguinte legenda: “Além da exploração da mão-de-obra infantil, as condições de trabalho na China atual são precárias”. Os pequenos excertos que permeiam as informações sobre o evento são de Hobsbawn, Giddem, Mantoux, Perrot e Bobbio. O texto complementar: “A Revolução Industrial e o proletariado” (extraído de REMOND, René. O século XIX, 1815-1914. São Paulo, Cultrix, 1981) discute as conseqüências sociais da Revolução Industrial, em especial para com os trabalhadores.

Mais uma vez, o capítulo é fechado, como os outros, com questões de vestibulares. Ainda que essas questões possam ser discutidas sob o ponto de vista de sua qualidade, como voltadas à reflexão, o fato de serem de vestibulares dá um enfoque comercial ao livro. Não que isso o invalide, uma vez que essas questões não se configuram como meros roteiros de leitura, como se viu na primeira obra analisada e em parte da segunda. Por outro lado, isso faz parte das contradições de uma sociedade de consumo: para vender, é preciso atender a algumas exigências de mercado, ainda que se use isso para tensionar e problematizar essa própria sociedade, o que, parece, é um pouco a intenção deste livro.

Para além desse fato, se pensarmos na questão da mediação entre os tempos históricos, a obra procura estabelecer uma relação de significação social para o conteúdo, de forma a produzir elos entre o presente histórico e o presente no presente do aluno com a idade passada-presente (ver quadros 10 e 11 das categorias), possibilitando, assim, a imagem de

uma idade futura-presente (ver quadro 12 das categorias). A relação dialógica no presente cria as condições para uma reflexão da Conjuntividade, ainda que esta se mostre como presente absoluto, mas sua mediação dada pelas idades passadas-presentes gera uma imagem permeada de significados e valores que podem, ainda que não se deva absolutizar essa afirmação, construir um caminho para o estágio da consciência histórica da generalidade refletida enquanto tarefa de responsabilidade planetária (ver quadro 9 das categorias). O diálogo entre as idades históricas, pelo menos, parece posto no livro. A compreensão dele, entretanto, depende de outros determinantes e de outros sujeitos, como o professor, por exemplo.

Se na análise das outras obras, a suspensão momentânea do cotidiano era um elemento mais distanciado por conta das bases de significação social postas no tratamento do conteúdo, nesta elas parecem mais palpáveis por conta dessa situação dialógica produzida. Igualmente, porém, tal suspensão pode não ocorrer, dependente ela, também, de outros determinantes. Ou até ocorrer e não produzir o indivíduo para-si que tanto este estudo buscou.

Conclusões

*Hoje a minha pele já não tem cor
 Vivo a minha vida seja onde for
 Hoje entrei na dança e não vou sair
 Vem eu sou criança não sei fingir
 Eu preciso, eu preciso de você
 Ah eu preciso, eu preciso, eu preciso muito de você
 Lá onde eu estive o sonho acabou
 Cá onde eu te encontro só começou
 Lá colhi uma estrela pra te trazer
 Bebe o brilho dela até entender
 Que eu preciso, eu preciso de você
 Ah eu preciso, eu preciso, eu preciso muito de você
 Só feche seu livro quem já aprendeu
 Só peça outro amor quem já deu o seu
 Quem não soube à sombra não sabe à luz
 Vem não perde o amor de quem te conduz
 Eu preciso, eu preciso de você
 Ah eu preciso, eu preciso, eu preciso muito de você
 Eu preciso, eu preciso de você
 Nós precisamos, precisamos sim, você de mim eu de você
 (Taiguara – Teu sonho não acabou)*

Ao longo de todo este estudo buscou-se construir um referencial teórico que possibilitasse condições a uma educação escolar voltada para a formação de um ser social específico, capaz de suspender-se momentânea e sucessivamente de seu cotidiano, de modo a enxergar-se como ser genérico, numa perspectiva para-si, consciente de sua responsabilidade para com o gênero humano de que faz parte, consciente, ainda, de que ninguém pode ser humanamente feliz enquanto o outro não o é.

A preocupação deste estudo procurou se prender a uma opção pela formação das classes populares, ainda que a formação de qualquer ser humano deva conduzi-lo a sua condição de homem livre de todas as formas de alienação, humanizado. Pode-se, por conta disso e da forma como aqui as questões foram discutidas, acusar este estudo de panfletário, idealista, inocente. Pode-se, ainda, refutar tudo isto como utopia, alegando que o homem é um ser de respostas, e que essas respostas estão presas às condições matérias postas num dado momento histórico. Viva, então, a utopia, o sonho dela! A consciência humana está sempre posta como possibilidade na relação entre teoria e prática, entre a necessidade histórica e a

ação humana, entre a necessidade e a liberdade, entre a realidade e o pensamento, entre o devir histórico e a ação revolucionária. As condições materiais são construções, são tensões, são contradições, e é possível tensioná-las.

Assim, ao discutir a questão dos estágios da consciência histórica, procurou-se estabelecer a necessidade, para a formação desse ser, de que ele alcance a generalidade refletida enquanto tarefa de responsabilidade planetária. Os estágios dessa consciência fazem parte do indivíduo e de sua historicidade, não da História, mesmo como disciplina, ou de uma prática pedagógica. Alcançá-la, portanto, cabe ao indivíduo, optar pelo compromisso com a responsabilidade planetária cabe, igualmente, a ele. Ninguém o libertará de toda forma de alienação, senão ele mesmo.

Entretanto o espaço escolar é um, dentre outros, em que as mediações para que este ser se concretize estão postas, até mesmo tensionado pelas contradições ali presentes. E nesse espaço, uma educação escolar permeada pelos pressupostos teóricos aqui discutidos poderia criar as condições necessárias para o despertar desse ser e de sua genericidade. A escola não concertará o desconcertado mundo da injustiça, da miséria, da fome, da desigualdade, da alienação. Nem é esse o papel que ela assume na sociedade capitalista em que está inserida. Mas, sendo espaço de contradições, pode ser, também, espaço de mediações. Sendo reprodução, pode, dialeticamente, ser mudança. Foi essa discussão que se pretendeu produzir ao longo deste estudo.

Discutiu-se, para tanto, uma prática pedagógica – a Pedagogia Histórico-Crítica – que carrega como pressuposto essas mediações. “A formação do indivíduo enquanto ser humano é sua formação enquanto ser genérico, isto é, um ser pertencente ao gênero humano” afirma Duarte (1993, p.99) E a Pedagogia Histórico-Crítica apresenta-se como uma corrente capaz de apresentar “propostas pedagógicas concretas, viáveis e coerentes com o objetivo de contribuir, através da especificidade da prática pedagógica, para o processo de superação das relações

sociais de dominação.” (idem, ibidem, p. 9). A opção que se fez aqui pelo livro e não pelo professor, suposto agente dessa prática, deveu-se aos rumos que a pesquisa tomou, pois o livro assume, hoje, como guia ou manual para o professor de formação deficiente e sem tempo, o papel da própria prática pedagógica. O professor, sujeito importante neste processo, fica para um outro momento deste estudo, para um outro itinerário de pesquisa.

Não se quer esgotar, portanto, a discussão. Seria pretensão demais. O que se espera é que este estudo, fruto de uma escolha e de uma opção, encontre eco, encontre continuidade, encontre sujeitos capazes de tomar o fio da meada e juntá-lo a outros fios por aí espalhados. Quem sabe de fio em fio se teça a nova manhã.

Gostaria de terminar este trabalho ilustrando-o com um fato ocorrido em 2006, com alunos de terceiro colegial da escola em que leciono. É prática nessa série, por conta dos vestibulares, as escolas particulares oferecerem uma atividade extra denominada, às vezes, “Atualidades”, outras, “Geopolítica”, ministrada, normalmente, por um professor de Geografia ou de História. Pois bem, os alunos em questão sugeriram, próximos do final do ano, uma mesa redonda com a participação de outros professores dessas disciplinas, além daquele que era o titular da atividade. A iniciativa partiu deles e foi acatada pela escola e pelos outros docentes. Coube a mim, professor de Português, a pedido dos alunos e por conta da relação que mantínhamos, fazer a mediação dessa mesa redonda, que acabou se transformando num debate bastante interessante, com visões diferenciadas, com questionamentos pertinentes dos alunos. Os temas eram o capitalismo, a globalização, a tecnologia, fontes de energia, conflitos pelo mundo. A atividade envolveu tanto os que dela participaram, que o tempo se esgotou e ninguém queria ir embora. Ao término da discussão, uma aluna me procurou e me entregou um texto, que reproduzo abaixo integralmente.

*São quatro pessoas ao redor de uma mesa.
Contradição dos sistemas.
Um conjunto de caretas.*

*E do outro lado um grupo de crianças, em cada uma delas tentam incutir... não evoluímos de patrícios e plebeus.
 A política do medo fazendo par com a corrupção e a água suja importada.
 São quatro pessoas ao redor de uma mesa de madeira.
 Madeira forte, madeira firme.
 Madeira de floresta que não existe mais.
 O conhecimento muda um indivíduo. Mas e a árvore?
 A árvore não vai mudar ninguém, é melhor que vire madeira.
 São quatro pessoas ao redor de uma mesa de madeira importada.
 A árvore era nossa, mas a madeira não!
 Sistema? Produção, manufatura, produção em série! Produção do cão!
 Produção sem mão! Produção da nossa árvore sem a nossa mão.
 Compraram uma árvore e devolveram uma mesa.
 Roubaram nossa árvore.
 São quatro pessoas ao redor de uma mesa de madeira importada que já se encontra lascada.
 O que é democracia?
 Pessoas sem esperança que acham que vivem num sistema igualitário.
 Mas e as crianças?
 Elas querem discutir política, mas nada dela se escuta, nada se entende, elas não tiram o pirulito da boca.
 São crianças que repetem... falam sem parar e só repetem... capitalismo.
 Eram quatro pessoas ao redor de uma mesa de madeira importada que já se encontra lascada e vazia.
 Todos foram embora, agora resta a sala apagada, porque as crianças...
 Ah... as crianças estão dormindo agora.
 Então faça silêncio e feche a porta quando sair.
 As crianças são sementes, precisam germinar e...
 Virar árvores firmes e fortes.
 A árvore era nossa, mas a madeira não!
 Apague a luz e feche logo essa porta, menino!
 (Thaís Lima Martin, 20/10/2006)*

Acredito que o texto não necessite de comentários. Ficam as conclusões a serem tiradas dele por conta da forma como cada um se apropriou da leitura deste trabalho. Eu, de minha parte, fico com o instante mágico da suspensão, com a felicidade juvenil da utopia, com a satisfação de ter feito na vida uma opção que justifica minha existência. O resto é luta constante, o resto é crença no sonho, no homem e na sua possibilidade, na história que não acabou e, por isso, ainda é um recanto de esperança. Eu acredito! E por acreditar é que não existe aqui qualquer neutralidade científica, mas opção política, pois não há práxis sem essa opção.

Referências

DUARTE, Newton. **A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social do indivíduo**. Campinas, SP: Ed. Autores Associados, 1993. (Coleção educação contemporânea).

_____. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotsky**. 3.ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados: 2001. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v.55)

HELLER, Agnes. **Uma teoria da história**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1993.

_____. **O cotidiano e a história**. 7.ed. trad. Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. São Paulo: Paz e Terra, 2004. (Coleção Interpretações da História do Homem, v.2).

NETTO, J. P.; CARVALHO, M. C. Brant de. **Cotidiano; conhecimento e crítica**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**. 8.ed. rev. ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

TARDIF, Maurice, LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. São Paulo: Ed. Vozes, 2005.

TORRES, Rosa Maria. Tendências da formação docente nos anos 90. In: WARDE, Miriam Jorge (org.). **II Seminário Internacional – novas políticas educacionais: críticas e perspectivas**. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, História e Filosofia da Educação, PUC-SP, 1999.