

POR UMA DIDÁTICA DA DURAÇÃO¹

(Tradução para uso interno – Circe Fernandes Bittencourt)

Ensinar história, na prática quotidiana dos professores, nas formulações oficiais dos programas refletidos nos manuais escolares, no consenso geral é, em princípio e quase exclusivamente, comunicar um conhecimento factual do passado. Ensinar história é ensinar uma “História de ...”. Seja História da França, História do sindicalismo ou História das técnicas. Ora, nós estamos convencidos de que o poder educativo da história e o exercício mais fecundo de sua função social residem no ensino de seu método.

Sobre isso, existe um certo acordo entre os historiadores. Embora suas práticas de ensino não caminhem nessa direção, a maior parte dos professores considera importante e valoriza o método histórico na educação, ao menos como utopia. Mesmo quando os programas fazem recortes do passado em fatias cronológicas, geográficas ou temáticas, os professores introduzem os objetivos metodológicos, muitas vezes inconscientemente, mas quase sempre implicitamente. Para o Estado, e na opinião dos próprios professores, deve ser acrescentado como objetivo, ao lado da transmissão da memória histórica, o desenvolvimento do espírito crítico.

Não abordaremos as relações entre esta memória histórica escolar e a memória coletiva, nem as condições de compatibilidade entre a aprendizagem da disciplina e a transmissão da memória. Nossa proposta será simplesmente discernir a importância da abordagem conceitual, particularmente os conceitos relacionados ao tempo, e de sugerir que os ritmos e níveis de duração braudelianos – estrutura, conjuntura e acontecimento – possuem um grande valor pedagógico e que é possível incorporá-los na prática de ensino, ao menos nas classes de nível secundário.

Mas, inicialmente, trata-se de indagar: qual método é aplicado em qual matéria de ensino? Sabemos que o conceito de “passado”, por mais fácil e ordenado que ele se apresente, não nos é suficiente e nem deveria ser para ser transmitido à escola. Nós ousamos afirmar que, a despeito das divergências, os historiadores admitem que a **relação das sociedades com a duração** é o ponto específico da investigação histórica,

¹ SEGAL, André – Pour une didactique de la duree, in MONIOT, Henri (org). *Enseigneur L'histoire – des manuels a la memoire*. Berne, Peter Long Editions, 1984, pp. 93-111.

seus processos característicos de mudança, as lentidões e as acelerações. Se as pesquisas de história se confundem, muitas vezes, com as de antropologia, de etnologia – e na maioria das vezes felizmente – a atenção dos historiadores recai menos sobre as estruturas imóveis do que sobre a mudança e seus movimentos internos. Somos, assim, transportados à inteligência da duração presente e dos futuros possíveis pelo esforço de compreender nosso universo social pelas suas forças de mudança e de resistência à mudança, suas rupturas e suas continuidades. Belo programa escolar!

Ao realizar seu imenso trabalho, a ciência histórica desenvolveu ou emprestou uma série de instrumentos, muitas vezes próprios de determinados períodos ou pertencentes a determinados domínios. Mas, ao lado dessa diversidade e apesar das confrontações ideológicas, não se pode negar uma certa unidade do método histórico fundamentada sobre o uso de dois procedimentos, um mais antigo, outro mais recente: a **crítica** dos traços do passado, a **problemática** tendo como referência o presente. Dois adágios os criaram e os fundamentam: “Sem documento não há história”, “Sem problema não há história”. A didática de uma história-método baseia-se sobre esses dois eixos. De um lado, é preciso aprender a tratar os documentos. De outro lado, é preciso aprender a utilizar os conceitos analíticos que tornam a documentação inteligível.

Sobre o primeiro tópico, já se realizaram progressos apreciáveis. Raros são os professores que imaginam poder trabalhar sem o apoio de documentos escritos, iconográficos ou construídos. Todos os manuais oferecem possibilidades de escolha de documentos e um bom número de coleções de história colocam testemunhos de fatos contemporâneos para interpretações dos historiadores. Mas, não devemos nos iludir. Na maior parte dos casos, os documentos servem apenas como ilustração dos fatos, como simples motivação.

Poucos professores, fora da universidade, baseiam sua prática na análise das fontes e são pouco numerosos aqueles que colocam como objetivo prioritário ensinar os alunos a criticá-las. Na realidade, a aprendizagem sobre a interpretação dos documentos tornou-se simplesmente um objetivo escolar almejado ou, na melhor das hipóteses, é apenas considerado como uma possibilidade.

Essa aprendizagem não vai longe sem que haja uma aprendizagem da problemática à qual ela está associada. O aluno, mesmo com doze anos, guiado adequadamente, descobrirá que o documento “fala” quando lhe são colocadas questões e poderá perceber que o documento possui uma linguagem diferente segundo os sujeitos que o interrogam. O aluno compreenderá que as informações recolhidas adequadamente tornam-se mais preciosas quando é possível classificá-las em categorias. Graças ao uso de categorias, os fatos se esclarecem uns aos outros e suscitam novas questões! Estas categorias introduzem uma coerência no tempo que se escoou, não se limitando a um momento do passado mas integrando-o ao presente e aos projetos futuros. Ao constatar isso, o aluno compreende que para construir história é preciso saber manejar certas ferramentas mentais.

A atividade conceitual é, portanto, o segundo plano da aprendizagem metodológica. Na prática, essa atividade está implícita e é inerente ao método. As palavras circulam confusamente: papado, partido, país, povo, povoação, plebe, polícia, política, classes dominantes, poder, imprensa, proletariado... Muitas vezes essas palavras são definidas. Elas não são entendidas em toda sua profundidade e nem são percebidas como conceitos. É preciso, entretanto, que elas sejam integradas nas categorias conceituais e articuladas umas às outras. É fácil articular a velha dupla romana “patrícios – plebeus”. Mas, qual a relação dessa dupla com o proletariado? Existe um “país” suíço, uma “pátria” suíça, uma “nação” suíça, um “Estado”, um “povo”, uma “sociedade” suíços? A partir de quando, em qual espaço, por quais grupos sociais? E quais as relações entre “papado”, “cristianismo”, “cristandade”, “igreja”? As noções dos alunos sobre a maior parte desses termos são muito confusas.

Enfim, é preciso explicitar que o conhecimento das palavras, mesmo quando corretamente definidas, não significa que haja um verdadeiro conhecimento conceitual. Paradoxalmente, a aprendizagem conceitual não pode ser teórica. Ela é necessariamente a aprendizagem de uma prática. Sendo forçado a aplicar a palavra em realidades múltiplas, o aluno tem condições de adquirir a matriz do conjunto conceitual até o momento em que passa a integrá-la espontaneamente em seu discurso.

A medida em que o aluno adquire o manejo dos conceitos e consegue articulá-los entre si, ele constrói a sua própria cadeia de análise. O aluno traz conhecimentos escolares acumulados nas diversas disciplinas curriculares e possui uma série de

ensinamentos informais que ele recebe das mídias, de seu meio e de sua experiência pessoal. Esta cadeia de análise não o conduzirá necessariamente à construção de um sistema de interpretação teórica, coerente e global. Um ensino mais sistematizado, progressivo, uniforme poderia alcançar tal meta. Seria necessário, para isso, que uma única filosofia presidisse a concepção de programas e a formação dos professores, ideal a ser perseguido ou perigo a ser evitado, essa não é, de qualquer forma, uma questão que se resolverá amanhã.

Os conceitos que sustentam o método histórico são menos especializados, pertencentes ao campo do pensamento comum e são tirados ocasionalmente das ciências sociais. Para a aprendizagem de conceitos, não podemos atualmente propor uma hierarquia pedagógica nem uma ordem de progressão definida “a priori”. Entretanto, parece-nos legítimo chamar a atenção para os conceitos mais específicos da disciplina. Se a história se propõe, por princípio, explicar a mudança social e a relação das sociedades com a duração, os conceitos prioritários da disciplina histórica são os de tempo.

Primeiramente, temos que refletir sobre a cronologia, a medida do tempo, o ensino metodológico mais antigo, o mais explícito e também o mais pobre. Existem em muitos manuais escolares um capítulo sobre a cronologia e repetem de várias formas as idéias iniciais. Alguns livros vão além de jogos mecânicos e propõem exercícios que desenvolvem o sentido intuitivo da duração. Por exemplo, pelo conceito de “geração” e a reflexão sobre seu próprio tempo de vida, o aluno adquire uma certa consciência da duração e da mudança social. Mas isto é ainda muito elementar. Queremos examinar se é possível introduzir sistematicamente no ensino escolar um aprendizado dos ritmos e níveis da duração. Ou seja, os conceitos braudelianos de estrutura, conjuntura, acontecimento são pedagogicamente operatórios?

A aquisição e o aprofundamento dos conceitos de duração serão feitos por intermédio de exercícios – ou de jogos – calibrados segundo a idade dos alunos. A formulação teórica poderá ocorrer como conclusão. Entretanto, para os fins desta exposição, nós sugerimos alguns tipos de exercícios após haver considerado determinados aspectos teóricos. É evidente que para tornar acessível os conceitos de duração, é preciso despojá-los de suas conotações eruditas, simplificá-los e sistematizá-los. Isto é o que tentaremos realizar, considerando as seguintes questões:

1. o fato histórico;
2. as três ordens dos fatos;
3. os ritmos da duração;
4. os níveis das durações.

Em seguida faremos algumas considerações sobre a validade pedagógica desses conceitos.

O fato histórico

O fato histórico é **“fato” pelo historiador**, construído e recortado no tempo pela pesquisa histórica. E é considerado como **“fato”** tudo o que é passado ou pensado nas sociedades humanas e que revela a crítica das fontes, tudo o que o homem produz do ponto de vista material ou mental, independente da sua duração ou importância. São fatos históricos a família nuclear, a Frente popular, as “vozes” de Joana d’Arc, a “Ronda da noite”, o “centro Pompidou” ou uma “Tanagra” qualquer, o preço do pão, a pedra polida, o Parlamento britânico, o assassinato de Henrique IV, de um bandido de Chicago ou de um escravo negro anônimo, o vôo espacial de Gagarin, o bombardeamento de Guernica, o uso do arado, a incineração de defuntos, o uso de gravatas, do quimono, do jeans, um colóquio didático, todas as realidades que afetam as sociedades humanas que tiveram um começo e terão um fim.

É histórico tudo o que no tempo social é suscetível de mudança. Antes de abordar os conceitos de duração, é conveniente assim assegurar que o conceito de “fato histórico” abrange um campo vasto e variado.

As três ordens dos fatos

Os fatos históricos têm uma **duração variável**. Existem os **fatos de curta duração** e os **fatos de longa duração**. “Curto” e “longo” são termos relativos. O nacionalismo moderno é um fato longo em relação à Guerra de 1914-18 mas é um fato curto em relação ao imperialismo europeu cuja história abrange perto de oito séculos.

Entretanto, pode-se distinguir três ordens de duração que não se diferenciam mecanicamente pelas medidas de tempo, como as categorias “menos de um ano”, “a cada século”, “mais de um século”.

Essas três ordens são, da mais curta à mais longa, **a ordem do acontecimento**, **a ordem da conjuntura**, **a ordem da estrutura**. Assim aparecem os fatos curtos, os fatos conjunturais, os fatos estruturais.

O **acontecimento** (événement) é um fato breve, correspondendo a um momento preciso e que os contemporâneos podem ter um conhecimento imediato sobre ele: um nascimento, uma morte, a publicação de um livro, a assinatura de um acordo, uma catástrofe aérea, uma greve, um colóquio, um fato dessa natureza é um acontecimento, independente da importância que se atribua a ele pelos contemporâneos ou historiadores.

A **estrutura**, ao contrário, é um fato longo e mesmo de longa duração, cujos marcos cronológicos escapam à percepção dos contemporâneos (se não são antecipados por uma análise histórica): a escravidão antiga, o cristianismo ocidental, o bimetalismo monetário, a proibição do incesto.

A **conjuntura** se situa, geralmente, pela sua duração entre o acontecimento e a estrutura. Situação que não serve, entretanto, para defini-la porque não se pode qualificar automaticamente de conjuntural todo o fato que não seja “événementiel” [acontecimento], nem estrutural. As conjunturas resultam da concorrência temporal de fatores sociais que distinguem os tempos anteriores ou posteriores. As conjunturas se apresentam como flutuações mais ou menos regulares no interior de uma estrutura. As conjunturas se modificam e se sucedem segundo um ritmo que, por não ser sensível imediatamente é, entretanto, perceptível aos contemporâneos. A famosa “Revolução Tranquila” de Quebec dos anos sessenta é uma conjuntura típica. As conjunturas antigas escapam muitas vezes aos historiadores.

A definição dessas três ordens de fatos nos fornece dois instrumentos de análise histórica: os **ritmos** da duração e os **níveis** da duração. Examinados os ritmos, nós consideraremos sua interação. Para o exame dos níveis, faremos uma ligação com os degraus de inteligibilidade.

Os ritmos da duração

Da observação das três ordens do fato destaca-se a percepção de três ritmos.

As sociedades são, com efeito, submetidas à **sucessão rápida** dos acontecimentos. Pulsações da atualidade, às vezes regulares, muitas vezes acidentais e imprevistas. Esse ritmo é intensificado pela difusão massiva das “notícias”, situação ignorada nos sociedades tradicionais.

A sucessão das conjunturas introduz outros **ritmos mais lentos**, perceptíveis, entretanto, de serem apreendidos no decorrer de uma vida. Um homem idoso lembra-se hoje dos “belos anos antes da guerra”, da “grande guerra”, do entre duas-guerras” com a “crise”, da “segunda guerra”, do “pós-guerra” com os “bons anos sessenta” e a “nova crise”. Quaisquer que sejam as etiquetas com as quais eles serão denominados ou recortados, há a consciência de haver vivido períodos da vida social que se diferenciam uns dos outros, há a consciência de um ritmo conjuntural. Sabe-se confusamente que os acontecimentos, mesmo aqueles que tiveram uma grande importância na sua memória, pertencem a um outro ritmo (o fechamento de uma fábrica, o bombardeamento de 1940, a construção de uma auto-estrada nas proximidades, maio de 1968...).

A esses ritmos se sobrepõem os **movimentos extremamente lentos** que escapam à observação e à memória individual e que apenas o estudo histórico pode revelar. As estruturas parecem tão imóveis que o pensamento ingênuo considera-as como pertencentes à natureza imutável das coisas e não ao horizonte humano. Nenhum contemporâneo teve consciência da estrutura de crescimento tri-secular que cobre o século onze ao décimo quarto século europeu. Um testemunho como Raoul Glaber percebeu, entretanto, uma nova conjuntura após o ano mil, assim como, trezentos anos mais tarde, os testemunhos da Grande Peste.

Assim, os ritmos não são independentes. Uma dada conjuntura pode estar ligada ao acontecimento de uma estrutura nova ou ao seu esboroamento. A conjuntura pode aparecer como causa; ela é geralmente um sinal ou um elemento. A conjuntura do fim do século XI, marcada pela conjunção, entre outras, dos movimentos comunais, das heresias populares, das reformas monásticas e pontificiais... não estão articuladas às novas estruturas econômica e demográfica? A nova conjuntura sócio-familiar

caracterizada há vinte anos pelas técnicas anti-concepcionais e a liberação dos costumes marcam o fim dessa estrutura quase milenar que é a família conjugal?

O acontecimento interfere também nos ritmos das conjunturas e das estruturas. Uma determinada história linear empresta aos acontecimentos um peso determinante: o assassinato de Francisco José, a morte de Duplessis, ou a “invenção” de novas técnicas de atrelagem dos cavalos determinam a estrutura de crescimento agro-demográfico da Idade Média. Os acontecimentos articulam-se aos movimentos da conjuntura e da estrutura. Mesmo os jornalistas tentam privilegiar os acontecimentos “significativos”. Significativos, correspondendo a movimentos mais longos... e mais profundos.

Os níveis da duração

A explicação da mudança social se exerce pela articulação de planos e de conjuntos de fatores distintos (culturais, econômicos, políticos, religiosos...) aos quais importa avaliar o alcance e a inteligibilidade. Ora, a distinção dos ritmos da duração permite agrupar esses planos pelos níveis, segundo valores e uma inteligibilidade crescentes.

O acontecimento cobre principalmente o plano político do acidental, do individual e da vida **política**. Essa forma de política ligada à atualidade é parente da vida esportiva e próxima da ordem do espetáculo, do divertimento: o confronto de indivíduos ou de equipes, peripécias mais ou menos aleatórias, jogadas de curto termo. Esse **primeiro nível** fornece pouca matéria à explicação da mudança social. E, com exceção de seu valor narrativo, ele apresenta interesse para o historiador apenas se estiver integrado aos movimentos de fundo, como um sinal ou marca. A precariedade habitual desse nível não autoriza, entretanto, que possa ser recusado a priori o peso de todo “grande acontecimento” ou do “grande personagem”. E, embora esse nível seja cientificamente superficial, ele é o mais visível, o mais concreto e é pedagogicamente essencial. A explicação histórica, por mais profunda que seja, deve partir do acontecimento e aí retornar, para se tornar a âncora para a formação da inteligência das crianças ou de jovens cuja atitude abstrata não está totalmente desenvolvida.

Originariamente, o conceito de conjuntura se aplica às flutuações da **economia**. Por analogia e por convergência esse nível se aplica às variações das relações de poder e dos climas sociais, culturais, mentais. A esse **segundo nível**, a explicação da mudança escapa ao público mais comum e precisa reunir-se a outros fatores que parecem mais determinantes. Esse nível é mais satisfatório para o espírito mas só é verdadeiramente inteligível quando está relacionado aos fenômenos estruturais.

O **terceiro nível** se ocupa dos movimentos lentos da **ecologia** humana, entre geografia e demografia, os comportamentos coletivos mais enraizados, gestos, técnicas e rituais, valores e crenças manifestadas nas “instituições” políticas e religiosas. Corresponde ao plano da civilização material e dos modos de produção. É a nível estrutural que os fatores explicativos oferecem coerência e encadeamento.

A compreensão global de um movimento social não pode se esquivar de uma explicação nos três níveis. No dia 20 de maio de 1968, por referendun, os habitantes de Quebec parecem ter rejeitado o projeto de sociedade definido pelo partido no poder. Não se pode entender esse momento, escamoteando (primeiro nível) as circunstâncias da campanha do “referendun”, o papel de seus protagonistas, a eficácia das estratégias, os recursos disponíveis pelos partidos... Necessário, este nível de explicação é curto e superficial. É preciso perceber todo o movimento da conjuntura (segundo nível) interrogando desde o início dos anos sessenta a orientação das correntes ideológicas até as distorções da pirâmide das idades, passando pelas flutuações econômicas. Enfim, compreender como este problema se inscreve (terceiro nível) na instituição centenária do federalismo, na estrutura duas vezes centenária da relação entre o Quebec-Canadá francês e a dominação anglo-canadense, qualificando ou não esta estrutura como colonial. Instituição e relação estrutural que os habitantes de Quebec têm como referência, as mentalidades forjadas em uma longa duração, aos níveis mais profundos do catolicismo rural e do espaço colonial da região.

Assim, os ritmos históricos correspondem aos níveis de “profundidade”, definidos pelo predomínio de certos planos e pela importância crescente de seus fatores explicativos. Quanto mais “profundos”, menos parecem ser afetados pelo acaso, mais eles são inteligíveis e maior é seu valor explicativo. Estas observações, retiradas da reflexão teórica das práticas dos dois últimos decênios, possuem uma certa

fluidez. Mas, são suficientes para estabelecer um conceito de nível de duração, distinto do conceito de ritmo, um articulado com o outro, e para dar aos vocábulos “profundo” e “profundidade” uma certa consistência conceitual.

No que se refere ao plano pedagógico, a compreensão dos ritmos pode transformar-se em um objetivo autônomo e válido. Entretanto, perde-se muito se não se combinar a compreensão dos ritmos com a dos níveis. O que precisamos verificar pela experimentação é a possibilidade de se trabalhar com estes dois objetivos simultaneamente ou se é preciso atingir e consolidar o primeiro antes de buscarmos entender o segundo.

Os conceitos ligados à duração são instrumentos de análise. Não são uma necessidade derivada de alguma realidade histórica em si. Muitos fatos escapam a estes recortes e formas de encaminhamento. Entretanto, os próprios fatos – nós sabemos – são construídos e cada um deles pode ser destruído e reconstruído por cada historiador em cada geração. Os conceitos de acontecimento, conjuntura e estrutura, como os conceitos analíticos, são às vezes arbitrários e operacionais. E o jogo poderia se tornar mais fácil se propuséssemos quatro, cinco, seis ritmos no lugar de três. (...)

Para substituir uma prioridade real do método a dos conteúdos, a prática pedagógica não pode obedecer com unanimidade aos interesses corporativistas. Sabemos que os historiadores são às vezes raros e voláteis. Mesmo contestando a validade de tal conceito, pode-se reconhecer nele seu valor pedagógico. Com a condição, entretanto, de que os limites e a contingência do método sejam ensinados. Essa operação exige cuidados. É imperativo que não se oculte a fragilidade do saber e deve-se estimular a dúvida crítica, sob pena de formar espíritos doutrinários, militantes cegos e não cidadãos esclarecidos. É preciso cuidado para não desmobilizar espíritos muito jovens pelo excesso de relativismo; pode ser muito cedo, por exemplo, que se ensine a um menino de doze anos todas as incertezas do conhecimento científico. Apesar da contestação da validade geral dos conceitos de duração e das preocupações a serem tomadas para não se criar dogmas, o valor educativo de tais conceitos nos parecem consideráveis.

O cidadão médio – não o intelectual de profissão, historiador, filósofo ou sociólogo – é formado por mídias, pelos estudos secundários e, no melhor dos casos, pelos estudos pós-escolares. Ele aprende muitas coisas, inclusive história. O cidadão se

defronta todos os dias com o acontecimento breve e com a mudança social. “A fábrica que se fecha ou as férias coletivas... Um imigrante ataca uma jovem do bairro... O serviço de ônibus se interrompe por causa de uma greve de motoristas... Estes acontecimentos vão continuar? De quem é a culpa? O que fazer?” O cidadão reage de imediato segundo suas emoções; desamparado, ele é o joguete da propaganda e de sentimentos populares espontâneos ou insidiosamente manipulados.

Nestas circunstâncias, é a capacidade de distinguir os ritmos e os níveis da duração que o ajudará a situar os acontecimentos dentro de uma perspectiva, a distinguir fatores conjunturais e estruturais, individuais e coletivos. Esta atitude preserva o cidadão de reações primárias: a cólera impotente e confusa contra os padrões, estrangeiros e sindicatos misturados ou o abandono fatalista diante das forças dos fatos: extrapolar seu rancor ou falar de futebol. Essa atitude desenvolve o gosto de participar de uma reflexão coletiva e à ação.

Porque é a consciência dos ritmos da mudança social que pode dar ao cidadão o sentido do poder histórico, liberá-lo de impotências frágeis e das esperanças ilusórias. O cidadão pode avaliar as forças de resistência à mudança e não se surpreender pela lentidão com que ocorrem. Pode distinguir, sob uma aparente imutabilidade, as estruturas, as rachaduras subterrâneas e os movimentos lentos. Ele sabe também que os ritmos mudam: as conjunturas se invertem, as estruturas se rompem e mesmo, em certas condições, uma precipitação de acontecimentos que chamamos “revolução” pode contribuir para estas rupturas.

Sem dúvida, a acumulação de informações históricas como a posse de uma teoria geral de interpretação desenvolvem também a inteligência do presente. Dominar os conceitos fundamentais da duração histórica nos parece, entretanto, o meio mais seguro de atingir esta inteligência do presente: menos fluida que a primeira e mais rígida que a outra.

Simplificados, sistematizados, clarificados os conceitos de duração serão susceptíveis de serem ensinados. Eles são assimiláveis por crianças de doze a treze anos. Eles podem ser aprofundados aos de quatorze e quinze anos. E é possível fazer um estudo teórico em classes terminais do segundo grau. Apesar de uma larga experimentação, diversificada, repetida, esta convicção nos vem de uma prática

bastante longa de ensino para todos os níveis escolares e por algumas experiências intuitivas em andamento.

Podemos organizar seqüências de ensino de formas diversas e complementares. Nós sugerimos sumariamente três tipos: [1] exercícios preliminares sob forma de coleta de fatos, de classificação e de figurações gráficas; [2] evocação de correspondências entre a duração psicológica e duração histórica; [3] exercícios de aprofundamento crítico pela “leitura” do manual, de testemunhos vivos, de jornal.

O **primeiro tipo** [exercícios preliminares sob forma de coleta de fatos, de classificação e de figurações gráficas] tem por objetivo consolidar e ampliar o conceito de fato histórico, de ensinar a classificar os fatos em diversas categorias, particularmente as categorias de duração e de atrair a reflexão sobre a tríade braudeliana.

Coleta e classificação. Por intermédio do manual, revistas, enciclopédias, conhecimentos adquiridos pela experiência pessoal ... individualmente ou por equipe, fazer fichas de cada fato, coletar os “fatos materiais”, “fatos que dizem respeito aos sentimentos”, os “fatos que dizem respeito ao exercício de um determinado poder” ... Se os conceitos forem assimilados e etiquetados, far-se-á recolher “fatos de mentalidades”, “fatos econômicos”, “fatos políticos” ... E para preparar mais diretamente os estudos de conceito de tempo, os alunos serão convidados a classificá-los segundo a duração. O interesse da “correção” desses exercícios em classe é insubstituível. Um exemplo breve: a torre Eiffel. Fato curto? Não inteiramente, ela ainda está aí e pode ficar por muito tempo. Distinção entre criação e vida das obras: Torre Eiffel – acontecimento curto, torre Eiffel – elemento estrutural da paisagem parisiense. Experiência técnica em 1889. Exploração turística depois? Por quê? Altura, verticalidade: símbolos. E as torres de Notre-Dame, e as pirâmides do Egito? Eis a Torre Eiffel projetada em uma longa duração pela interpretação das estruturas simbólicas.

Os fatos recolhidos ou outros fatos propostos pelo professor serão situados em uma frisa ou em quadros sinópticos. É preciso ultrapassar aqui os simples exercícios de cronologia. O aluno descobrirá que os acontecimentos são representados facilmente por pontos enquanto que os fatos duráveis se inscrevem em linhas paralelas, umas mais curtas, outras mais longas. Ele encontrará dificuldades em interromper essas

linhas em um lugar preciso. Ele sentirá necessidade de integrar certos pontos nessas linhas e as linhas umas às outras. A utilização dos processos gráficos é muito importante: jogos de cores, tons cinzentos, traços de forma e espessura variáveis... Pode-se chegar assim a distinguir e construir visualmente três ordens de fatos.

O **segundo tipo** [evocação de correspondências entre a duração psicológica e duração histórica] tem por objetivo interiorizar os conceitos e sobretudo descobrir os níveis, além dos ritmos.

Sempre delicados de trabalhar, os processos por analogia com a vida pessoal são particularmente eficazes para nosso objetivo: recorrer à vida escolar e à vida sentimental, aos acontecimentos mais marcantes mais ou menos longos, às mudanças vividas ou pressentidas (partidas, mudanças) lentas ou bruscas, às periodicidades estruturais (férias, festas anuais), às permanências que precisam de esforço de consciência para identificar (presença dos pais ou dos avós, condições sociais, traços de caráter), e – para os maiores – as forças inconscientes que a psicanálise fará despontar. Aqui, desliza-se sem cessar na duração dos fatos relacionados à sua importância e à sua profundidade. Nesse trabalho se impõe as analogias entre os níveis da duração histórica e aos níveis da consciência. Finalmente, pode-se também acrescentar a relação entre a duração social e a duração pessoal.

Essa forma de aprendizagem reside sobre o poder de rememorar o que o professor possui e sobre o conhecimento intuitivo que seu grupo de alunos possui. Embora seja difícil de se fazer um trabalho objetivo, esse procedimento pedagógico não deve ser desprezado. Os conhecimentos racionais são melhor dominados quando se relacionam com a emotividade. Entretanto, esse processo exige uma grande prudência para evitar psicologismos. A medida em que os conhecimentos históricos vão sendo esclarecidos e interiorizados pela analogia psicológica, é preciso mostrar aos alunos que esse procedimento era um recurso ou um meio de aprendizagem. É suficiente então ilustrar com alguns exemplos a fragilidade da analogia. A tentação de explicar os movimentos sociais como simples resultado de comportamentos individuais é muito difícil de combater e não pode ser reforçada.

O **terceiro tipo** [exercícios de aprofundamento crítico pela “leitura” do manual, de testemunhos vivos, de jornal] reúne exercícios de aprofundamento cuja

gama de exemplos é quase ilimitada mas que dividiremos *grosso modo* segundo uma escala de dificuldades crescentes.

O livro de história, embora não seja concebido dentro deste espírito, é um excelente campo de aplicação crítica: classificação dos fatos enunciados, segundo a longa e profunda duração do tempo, medida da importância cronológica das explicações, constatação – talvez – da ausência das estruturas mais importantes, análise das periodizações, de sua validade, de sua arbitrariedade, dos impedimentos para uma compreensão mais total. Os alunos sentirão verdadeiro prazer em transformar o manual-conteúdo-de-matéria-a-estudar em manual-objeto-de-crítica. Chega-se, no final da operação, a conhecer mais os conteúdos que anteriormente.

É igualmente importante fazer entrevistas com pessoas mais velhas (para os alunos mais jovens, esta idade vai desde os vinte até os cem anos, da irmã mais velha até a avó e essa última será a preferida). Interrogar o testemunho sobre suas recordações, desde a infância: acontecimentos memoráveis assim como crenças e comportamentos cotidianos. Deve-se destacar as informações dos testemunhos em geral e analisá-los na classe. É importante, a princípio, destacar a importância dos acontecimentos lembrados. Fatos da vida privada vivenciados servem de exemplos para se refletir sobre o comportamento cotidiano. Fatos públicos: o que ficou retido além do momento em que foram lembrados? Em seguida, distinguir os comportamentos e crenças. Fazer considerações sobre sua permanência nos dias atuais. Se tais comportamentos e crenças não subsistem, considerar o momento em que desapareceram, em que época, em qual geração. Descobrir então se os fatos de comportamento, de crença que parecem ter desaparecido para o conjunto da população, permanecem ainda transformados, produzindo ainda efeitos. Os alunos podem chegar a descobrir uma relação entre o abandono da missa dominical e a introdução da televisão. Daí a reflexão sobre as formas de sociabilidade e os respectivos papéis das crenças e da tecnologia na permanência e na mutação das estruturas, sendo que isto será expresso sem as palavras “sociabilidade”, “mutações”, “estruturas” ...

Tão importante como o manual ou o testemunho dos vivos, o jornal impresso representa um material prático e adequado. Não o jornal radiofônico ou televisivo; a análise e a manipulação exigem um material fixo. O uso do jornal supõe uma

preparação anterior. Ele servirá mais para consolidar do que para adquirir conceitos. Com efeito, o cotidiano oferece apenas o ponto de partida, o atual. Há, sem dúvida, certos jornais que oferecem explicações tiradas da longa duração mas não são esses jornais que a maioria dos alunos encontra em seu meio. Diante da atualidade, o aluno deve ter consciência de que o acontecimento tem apenas interesse se estiver articulado com a duração.

Os exercícios práticos com jornal podem se desenvolver em três níveis. No princípio, a simples classificação dos acontecimentos tratados e as referências explícitas ou implícitas aos fatos duráveis. Em seguida, para esclarecer a atualidade escolhida, a elaboração de um quadro (eventualmente um gráfico) de todos os fatos conjunturais ou estruturais que possam contribuir para sua explicação, com as conotações de extensão e de profundidade. Finalmente, para as classes mais adiantadas, o artigo de informação jornalística pode ser substituído por um texto explicativo, isto é, histórico. Numa classe, cada aluno trabalhando com uma informação diferente, o texto do jornal poderá ser substituído por um novo escrito que poderá ser chamado agradavelmente de “histórico”. Eis um caminho para se sair da tradicional dissertação ou da explicação do documento em “vinte minutos”.

Essas sugestões são provenientes das seguintes convicções:

1. O ensino de história deve perseguir, cada vez mais, os objetivos do método.
2. Entre esses objetivos, o conhecimento prático e o uso habitual de conceitos analíticos é fundamental para o método histórico.
3. Entre esses conceitos os que analisam a duração social, isto é, as relações tempo-sociedade, permanência-mudança são os mais específicos para a história.
4. Na falta de um acordo universal entre os historiadores sobre seus instrumentos de análise, a tríade braudeliana possui uma extensão suficiente na prática dos últimos anos, para que se possa adaptá-la a uma prática pedagógica.
5. Esses conceitos são úteis à reflexão do cidadão (nossa perspectiva é a educação dos cidadãos e não a formação de historiadores), para que eles possam analisar os níveis da sociedade e os ritmos da duração.

6. Esses conceitos são acessíveis a um público escolar, mesmo jovem, à custa de um esforço de imaginação e de experimentação pedagógica.

Nossa argumentação e uma pequena experimentação já realizada não são suficientes para que se tenha plena convicção sobre tal método de trabalho. Podemos, ao menos, esperar que elas contribuam para provocar uma discussão teórica e para suscitar experiências para uma didática da duração?

Mudar o ensino da história é, de forma limitada, mudar um pouco a sociedade. Não é preciso esconder a enorme resistência a essas mudanças. As resistências aparecem sob todas as formas de conservadorismo. Elas advêm também de nossa grande ignorância didática e da impotência dos historiadores em escancarar seus métodos ao público – não se trata de mostrar técnicas ou produto -. A história permanece elitista, servindo apenas à direita.

O ensino de história só se transformará profundamente por uma ação unida e a longo prazo. Ela não se fará devido a uma feliz mutação na administração dos programas escolares. Essa ação deveria ser conduzida por uma pesquisa experimental empreendida sobre determinado tema fundamental mas circunscrito com um objetivo comum e em meios e níveis escolares variados. Essa experiência necessita da participação ou da iniciativa de historiadores universitários. Esses deverão trabalhar tendo por base os métodos pedagogicamente operatórios mesmo quando eles possam parecer cientificamente ultrapassados. Essa ação requer a participação indispensável de numerosos professores na prática do ensino secundário. A eles caberá diretamente a experimentação e a obrigação de submeter sua intuição pedagógica sob o crivo da crítica científica.

As tentativas realizadas até agora nos países francófilos são consideradas como um sucesso relativo porque são resultantes de compromissos entre diversas tendências e correntes políticas, baseadas mais no empirismo. Nos métodos do ensino das ciências do homem, as oposições não seguem linhas possíveis de serem compartilhadas. Elas dependem da ideologia. Apenas uma didática cientificamente construída poderá romper com essas posturas ideológicas.

A mudança pedagógica pertence a uma longa duração mas as rachaduras das estruturas escolares já abriram algumas fissuras.