Leandro Karnal (org.)
Carla Bassanezi Pinsky
Circe Bittencourt
Eliane Moura da Silva
Holien Gonçalves Bezerra
Jaime Pinsky
Janice Theodoro
José Alves de Freitas Neto
José Rivair Macedo
Luiz Estevam Fernandes
Marcos Napolitano
Marcus Vinícius de Morais
Pedro Paulo Funari
Rafael Ruiz

História na sala de aula

conceitos, práticas e propostas

N.Cham. 907 H673 5. ed.
Título: História na sala de aula : conceitos. práticas e propostas .
71441 Ac. 28303
Ex.2 UFRRJ
Nº Pat.:3988/2008

editoracontexto

É comum ver professores frustrados porque não conseguiram "dar toda a matéria" ao longo do ano letivo. Mas será que sobrecarregar os alunos com uma profusão de datas e nomes é o melhor caminho? Este livro defende uma forma mais eficaz de lecionar História: estabelecendo um vínculo entre o patrimônio cultural da humanidade e o universo cultural do aluno. É possível demonstrar a atualidade de fatos tão cronologicamente remotos quanto a situação das mulheres na Idade Média, a insatisfação dos plebeus na Roma Antiga ou as aspirações ambíguas dos burgueses no século XVIII. Basta selecionar conteúdos que realmente fazem sentido.

A informação só se transforma em conhecimento quando selecionada, depurada, discutida, organizada, assimilada. E produzir conhecimento é o grande desafio do professor de História. A presente obra sugere e discute estratégias para que esse objetivo seja cumprido. O primeiro capítulo, "Por uma História prazerosa e conseqüente", critica a superficialidade do ensino na era da informação instantânea e prega a necessidade de valorizar o conhecimento humanista. "Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos" ajuda o professor a estabelecer critérios para selecionar os conteúdos das aulas, enquanto

HISTÓRIA
NA SALA DE AULA

HISTÓRIA
NA SALA DE AULA
Conceitos, práticas e propostas

LEANDRO KARNAL (ORG.)

editoracontexto

907
H673
s. ed.

Copyright© 2003 dos autores
História na sala de aula – conceitos, práticas e propostas

Todos os direitos desta edição reservados à
Editora Contexto (Editora Pinsky Ltda.)

Preparação de originais
Leonardo Seiji Miyahara

Revisão
Vera Quintanilha

Capa
Antonio Kehl

Diagramação
Carla Castilho

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

História na sala de aula : conceitos, práticas e
propostas / Leandro Karnal (org.) – 5.ed.
São Paulo : Contexto, 2007.

Bibliografia.
ISBN 85-7244-216-2

1. História – Estudo e ensino 2. Sala de aula –
Direção 3. Prática de ensino I. Karnal, Leandro

03-0545 CDD-907

Índice para catálogo sistemático:
1. História : Estudo e ensino 907

FRRJ-Biblioteca Central
Registro
ata: 03/12/08
° BC: 3988
x.: 71441
.C.: 28303
)rigem: COMPRA

EDITORA CONTEXTO
Diretor editorial: *Jaime Pinsky*

Rua Dr. José Elias, 520 – Alto da Lapa
05083-030 – São Paulo – SP
PABX: (11) 3832 5838
contexto@editoracontexto.com.br
www.editoracontexto.com.br

2007

Proibida a reprodução total ou parcial.
Os infratores serão processados na forma da lei.

Sumário

7 Introdução
Leandro Karnal

Parte I – Abordagens

17 O que e como ensinar
Por uma História prazerosa e conseqüente
Jaime Pinsky e Carla Bassanezi Pinsky

37 Conceitos básicos
Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos
Holien Gonçalves Bezerra

49 Educação
Educação para um mundo em transformação
Janice Theodoro

57 Transversalidade
A transversalidade e a renovação no ensino de História
José Alves de Freitas Neto

75 Literatura
Novas formas de abordar o ensino de História
Rafael Ruiz

Parte II – **Recortes**

95 HISTÓRIA ANTIGA
A renovação da História Antiga
Pedro Paulo Funari

109 HISTÓRIA MEDIEVAL
Repensando a Idade Média no ensino de História
José Rivair Macedo

127 HISTÓRIA MODERNA
A História Moderna e a sala de aula
Leandro Karnal

143 HISTÓRIA DA AMÉRICA
Renovação da História da América
Luiz Estevam Fernandes e Marcus Vinícius de Morais

163 HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA
Pensando a estranha história sem fim
Marcos Napolitano

185 HISTÓRIA DO BRASIL
Identidade nacional e ensino de História do Brasil
Circe Bittencourt

205 RELIGIÃO
Estudos de Religião para um novo milênio
Eliane Moura da Silva

216 Os autores

Introdução

Leandro Karnal

Podemos entender o exercício profissional da História de muitas formas. Vamos optar pela seguinte possibilidade: fazer um texto de História é estabelecer o diálogo entre o passado e o presente. Isso significa que não há um passado "puro", "total", que possa ser reconstituído exatamente "como era". Também significa que não podemos fazer um texto ou dar uma aula de História baseados apenas na concepção atual, pois isso leva a projeções do presente no passado: os famosos anacronismos.

Existe o passado. Porém, quem recorta, escolhe, dimensiona e narra este passado é um homem do presente. Assim, uma vez produzido, todo texto histórico torna-se ele mesmo objeto de História, pois passa a representar a visão de um indivíduo sobre o passado.

Conto para os alunos de graduação de História uma ficção para ilustrar esse fato. Imaginemos uma menina de 15 anos que esteja no seu baile de debutantes (será que ainda existem no século XXI?). Vestida de branco, emocionada, ela vive um momento muito especial. Música, amigas, um possível namorado, comida e muitos fatos para guardar e comentar. A festa é densamente fotografada e filmada. Passados dez anos, nossa protagonista ficcional chegou aos 25. Ela olha os filmes e as fotos e pode vir a considerar tudo de extremo mau gosto. Abrindo o álbum em meio a suspiros, poderia dizer: "Por que não fiz uma viagem com esse dinheiro?". Passado mais meio século do baile, eis nossa personagem aos 65 anos. Já de cabelos brancos, ela abre o álbum

amarelado e comenta com seus netos: "Olhem como eu era bonita! Que noite maravilhosa foi aquela!".

Observe-se que houve um fato: o baile de debutantes. Ele ocorreu. Não foi inventado como fato (ainda que invenção de fatos seja uma constante em História). Porém, a memória para esse baile vai se transformando bastante, conforme a realidade do presente traz novas reflexões e imperativos. Em outras palavras, escolher qual o fato que queremos destacar e como trabalharemos a memória é uma atividade de todos e que o historiador tenta tornar consciente e crítica. Assim, dizer que a História necessita ser reescrita não é apenas um imperativo derivado das descobertas constantes de documentos no seu sentido amplo, mas também da mudança de significação que damos a documentos antigos.

A representação do passado e do que consideramos importante representar é um processo constante de mudança. Se a memória muda sobre fatos concretos e protagonizados por nós, também muda para fatos mais amplos. A História está envolvida em um fazer orgânico: é viva e mutável. Um livro sobre uma guerra escrito há cem anos continua válido como documento, mas é muito provável que a visão de quem o escreveu esteja superada. Por superação entendemos o que não é mais compartilhado pela maioria.

Se tais constatações fizeram com que a visão do velho Leopold Van Ranke sobre uma verdade histórica e objetiva ficasse abalada, também devemos constatar que a total relativização proposta por teóricos como Hayden White também não é uma solução muito confortável. Aceitar as transformações nas formas de representação do passado não significa expressar, de forma maniqueísta, que o historiador seria um *romancista com notas de pé de página*. Parece que o salto da concepção de ciência positiva para um pós-estruturalismo inorgânico foi rápido demais.

Ora, sendo o "fazer histórico" mutável no tempo, seu exercício pedagógico também o é. Eu diria que ensinar História é uma atividade submetida a duas transformações permanentes: do objeto em si e da ação pedagógica. O objeto em si (o "fazer histórico") é transformado pelas mudanças sociais, pelas novas descobertas arqueológicas, pelo de-

bate metodológico, pelo surgimento de novas documentações e por muitos outros motivos. A ação pedagógica muda porque mudam seus agentes: mudam os professores, mudam os alunos, mudam as convenções de administração escolar e mudam os anseios dos pais. Ainda que a percepção sobre as mudanças na escola sejam mais lentas do que as de outras instituições da sociedade, ela certamente muda, e, eventualmente, até para melhor.

Bem, se estamos concluindo que o "fazer histórico" muda bastante, se estamos concluindo que a escola muda também, é imperativo pensar que a renovação do ensino de História deve ser trazida constantemente à tona. Só um debate claro e franco pode ajudar a quebrar a inércia inerente a quase toda concepção educacional.

Há algumas décadas, houve um equívoco expressivo na modernização do ensino. Julgou-se que era necessário introduzir máquinas para se ter uma aula dinâmica. Multiplicaram-se os retroprojetores, os projetores de *slides* e, posteriormente, os filmes em sala de aula. O retroprojetor, em particular, ganhou uma popularidade extraordinária no ensino médio, fundamental e superior. Mais do que modernizar (o que implica um ar de mera reforma), trata-se de pensar se a mensagem apresenta validade, tenha ela cara nova ou velha.

Que seja dito e repetido à exaustão: uma aula pode ser extremamente conservadora e ultrapassada contando com todos os mais modernos meios audiovisuais. Uma aula pode ser muito dinâmica e inovadora utilizando giz, professor e aluno. Em outras palavras, podemos utilizar meios novos, mas é a própria concepção de História que deve ser repensada. O recorte que o professor faz é uma opção política. Por mais antiga que pareça essa afirmação, ela se tornou muito importante num país como o nosso, redemocratizado nos aspectos formais, mas com padrões de desigualdade de fazer inveja aos genocídios clássicos do passado.

Falando do ensino de História no Brasil, o jornalista Gilberto Dimenstein afirma que

> Educadores têm notado como os alunos percebem cada vez mais a política como uma atividade sem princípios, orientada basicamente pela, digamos, ética da vitória. Tal visão é uma das

> muitas razões que tornam difícil a tarefa de fazer o jovem se interessar pela História do Brasil, esta muitas vezes encarada como um encadeamento de fatos e nomes oficiais.[1]

Talvez pela concepção de tempo e uma sensibilidade específica para o social, os professores da área de Humanas parecem muito angustiados com sua atuação. A boa vontade da mudança esbarra tanto nos vícios tradicionais da escola como na resistência multifacetada de pais, direção, colegas e alunos. O inovador que espera ser saudado messianicamente acaba, com mais freqüência, encontrando comentários como: "Pára de enrolar e começa a dar aula!". Muitas iniciativas são abortadas porque o renovador não consegue ver ou avaliar o peso extraordinário da tradição. Rompendo abruptamente com ela, corre o risco de perder contato com o real na sala e, no limite, perder seu emprego caso trabalhe no setor privado. Não rompendo com a tradição, o professor angustia-se com o indescritível rosto de tédio do seu aluno que espelha uma monotonia crescente a cada ano de magistério. Ao escrever pelo décimo ano seguido a frase no quadro "O Egito é uma dádiva do Nilo" e tentar explicá-la para uma buliçosa quinta série, inicia um surdo questionamento sobre a validade de tudo aquilo. Pensa, quem sabe: e se eu afirmasse "O Egito é uma dádiva do Tietê", ou se eu dissesse que tal frase é de autoria do roqueiro Supla em visita ao Cairo, mudaria algo? No fundo, repetimos a angústia expressa no *Hamlet* de Shakespeare: "Quem é Hécuba para eles, quem são eles para Hécuba?". Esta frase shakespeariana poderia ser entendida de outra forma: qual a validade de uma cultura formal para eles? Em nosso contexto, esta frase equivale a indagar: qual a validade da História e do que eu faço para meu aluno e para mim? Como eu posso despertar no jovem tanto o interesse pela cultura mais formal como a capacidade e os instrumentos para analisar o mundo que o cerca? Talvez a pior pergunta seja a inversão desta: como eu vou descobrir qual a validade de tudo isso? Sim, porque é possível que o desânimo de um aluno seja apenas parte de um complexo maior que me inclua.

O maior objetivo deste livro é fazer o leitor, possivelmente um professor ou candidato a professor, perceber que, sem uma reflexão so-

bre a mudança contínua e as permanências necessárias, a atividade do professor torna-se insuportável com o passar dos anos. Todas as profissões têm sua "perda de aura" no enfrentamento entre a pluma do ideal e o aço do real, mas aquelas que trabalham com a formação de pessoas parecem tornar esse desgaste ainda mais gritante, pois contrariam a descoberta que uma aula deve ser. Continuar descobrindo coisas em nossa área pode ser uma forma de diminuir bastante esse desgaste. Ler, criticar, discutir, reunir-se com outras pessoas interessadas em não morrer profissional e pessoalmente podem ser caminhos para atenuar esse desgaste.

Diversos educadores têm refletido sobre os caminhos do educar e neste livro alguns deles demonstram o fruto dessas reflexões. No entanto, a autonomia da condução do processo educacional é do professor. Considerando a diversidade e a pluralidade da realidade brasileira, não pretendemos com essas indicações limitar a criatividade e a capacidade de cada educador, mas antes, partilhar reflexões e experiências sobre o ensino de História. Assim, ninguém pode dizer com precisão qual o melhor caminho para suas turmas. Porém, ouvindo pessoas envolvidas na prática da sala de aula e da pesquisa histórica, você pode oferecer uma resposta mais criativa a seus desafios diários. Poderá dizer com tranqüilidade: "Isto não serve para minha sétima série", ou "Isso é perfeito para meu segundo ano do ensino médio!". A primeira lição da experiência em sala de aula é que as fórmulas só servem quando são idealizadas numa aula estática.

Nesta obra trouxemos a palavra de especialistas em diversos recortes históricos e que pensam seriamente no problema da renovação do enfoque da História. A condição para o convite foi dupla: autor/autora não apenas deveria ser alguém capaz de elaborar uma reflexão séria sobre sua área, mas também um profissional preocupado com o exercício do magistério. Os textos tentam estabelecer um triângulo curioso: a reflexão de um autor, a experiência de vida do leitor e a prática mutante de um universo educacional. Seria inútil imaginar sucesso sem esses três ângulos.

Este livro é uma coletânea, óbvio, tendo em vista que foram ligados diversos autores sob diversas perspectivas. Porém, não é uma

simples sobreposição de textos. Preservadas as idiossincrasias de cada historiador, todos seguiram os objetivos da coletânea e suas propostas.

A primeira parte (Abordagens) trata de questões mais gerais e com reflexões teóricas importantes para a sala de aula. Não são reflexões vazias ou aquele tradicional amontoado de exortações pedagógicas que povoam cartões do dia 15 de outubro. São reflexões diretas e concretas que, se lidas e analisadas, transformam de fato a prática de ensinar. Nós, professores, precisamos ter cada vez mais consciência de que qualquer prática em sala nasce de uma concepção teórica.

Os textos começam com um verdadeiro manifesto, de autoria de Jaime e Carla Pinsky. Trata-se de um texto que deve ser lido e relido pelos profissionais que procuram conjugar a tradição humanística com a necessidade de educar jovens no século XXI. Fiéis à tradição reforçada por Marc Bloch na sua obra de introdução à História, os autores defendem o resgate do legado da reflexão e da leitura.

O artigo do professor Holien Gonçalves Bezerra atende a uma pergunta que todo professor de História fez antes de elaborar um programa ou uma aula: o que selecionar e quais conceitos enfatizar? A reflexão do texto indica a ênfase no tempo, no próprio conceito de História e na historicidade dos indivíduos que fizeram parte do processo histórico.

O terceiro texto, de Janice Theodoro, aponta para o caminho que as avaliações em História têm seguido cada vez mais: o ensino por conceitos. Assim, trata-se de texto fundamental para todos os que questionam o uso exclusivo da memória no ensino de História.

O quarto texto, de José Alves de Freitas Neto, mostra como pode ser útil e prática a diretriz do MEC sobre interdisciplinaridade, conceito tão tocado e tão pouco desenvolvido. No final do texto, compreendemos como deve ser rompido o "anel de aço" entre as zonas de conhecimento.

Em seqüência direta com os textos anteriores, Rafael Ruiz dá inúmeros exemplos concretos de como uma área como Literatura pode enriquecer o ensino de História. Não se trata de usar um livro como fonte para o pensamento histórico, mas repensar a História tendo como base a tradição literária na qual ela nasceu.

A segunda parte (Recortes) atende à justa demanda por propostas reais que se estampa no rosto dos professores quando de uma semana de planejamento. Partimos do pressuposto de que um número expressivo de historiadores estudou na graduação os recortes clássicos tradicionais (Antiga, América etc.) mas não conseguiu, por pressão do número de aulas, manter-se no padrão de atualização desejável. Especialistas de diversos recortes históricos deram sugestões bibliográficas, de internet, de filmes, de atitudes e de projetos que podem surtir efeito na renovação da disciplina.

O professor Pedro Paulo Funari, reconhecido especialista em História Antiga e Arqueologia, inicia a segunda parte propondo questões muito importantes para pensar um dos pontos que mais necessita de renovação em sala de aula. O caminho prossegue com o medievalista José Rivair Macedo, que, em texto agradável e consciente das dificuldades do professor, faz indicações fundamentais para estudar os tempos medievais.

Na História Moderna, de minha autoria, fiz propostas bibliográficas e sugestões de atividades para os temas clássicos como o início dos tempos modernos ou a Reforma.

O livro didático de História foi muito bem trabalhado no tema América pelos autores Luiz Estevam Fernandes e Marcus Vinícius de Morais. Os leitores atentos notarão que houve um esforço de destrinçamento da concepção de História que se traduz nos nossos manuais, especialmente nos textos sobre a América.

A História Contemporânea, normalmente a mais sacrificada pelo programa, encontrou em Marcos Napolitano um arguto pensador para a "história sem fim". No texto, o professor fará uma bela reflexão sobre como proceder a partir do ambíguo conceito contemporâneo.

A história da História do Brasil ficou a cargo da conhecida autora Circe Bittencourt. No texto, a professora lança um verdadeiro olhar histórico sobre o que foi e como tem sido ensinar a História do país nas salas de aula.

Por fim, valorizando recortes novos, a professora Eliane Moura da Silva faz uma bela reflexão sobre o conceito de Religião em sala de aula. Tema polêmico, que retorna aos currículos em vários estados em

função das Constituições Estaduais aprovarem ensino religioso no ensino, mais do que nunca urge refletir sobre o assunto e sua importância como legado histórico.

Assim, meu colega professor, ao final da leitura atenta, todos seremos convidados a colocar em análise aqueles esquemas aos quais estamos acostumados a lançar no quadro a cada novo item. Possivelmente, se você dá aula há algum tempo como eu, já terá esquematizado na cabeça o que deve ser tratado em "feudalismo" ou em "Estado Novo". Por um lado, essa esquematização é boa por dar segurança ao professor. Por outro, ela congela o que nunca pode ser congelado: o caráter vibrante e variável do saber humano. Aos que nunca deram aula, o livro murmura: quais os caminhos possíveis para eu constituir uma boa aula? Aos que dão aula há mais tempo, o livro questiona e pede: será possível mudar com efeito aquilo que eu venho fazendo? Por fim, a todos nós, ele sugere o impacto emocionante de toda boa leitura: decifra-me e eu te transformo.

Agradecimento

Todo agradecimento comete a injustiça de omitir nomes. Qualquer obra é fruto do esforço de muitas pessoas. Para agradecer a todas eu gostaria de destacar um nome em particular: Carla B. Pinsky. Desde o início ela trabalhou mais do que o simples tecer editorial (já bastante complexo) e tornou-se uma verdadeira co-autora da obra. Muitas pessoas se esforçaram, mas sem a Carla este texto não existiria. Muito obrigado!

Nota

(1) *Folha de São Paulo*, São Paulo, 14/07/2002, Caderno Cotidiano, p. 10.

Parte I
Abordagens

Por uma História prazerosa e conseqüente

Jaime Pinsky e Carla Bassanezi Pinsky

O PROBLEMA

As grandes mudanças políticas e econômicas ocorridas no final do século XX causaram muita perplexidade entre professores e estudantes de História em geral, criando, em certos círculos, atitudes de ceticismo com relação ao próprio conhecimento histórico, o valor do ensino de História nas escolas e seu potencial transformador.

Por outro lado, diante da difusão das novas tecnologias globais, questiona-se e até duvida-se da eficácia educacional dos livros (considerados, com freqüência, um meio de comunicação desinteressante e obsoleto), da utilidade dos professores como agentes de ensino (tidos como comunicadores inábeis e incompetentes) e das propostas curriculares ligadas às realidades nacional e local (vistas como inadequadas e ultrapassadas).

Procurando acompanhar as mudanças, os novos tempos, muitos professores acabam comprando a idéia de que tudo que não é muito veloz é chato. Na sala de aula, o pensamento analítico é substituído por "achismos", alunos trocam a investigação bibliográfica por informações superficiais dos *sites* "de pesquisa" pasteurizados, vídeos são usados para substituir (e não complementar) livros. E o passado, visto como algo passado, portanto superado, tem tanto interesse quanto o jornal do dia anterior.

Em resposta às decepções com o socialismo (seja o real, seja o idealizado) e ao avanço sem grandes obstáculos da ideologia neoliberal, o desencanto com qualquer projeto ideológico que contemple um comprometimento com a diminuição das desigualdades sociais e os valores humanistas parece tomar conta de grande parte dos profissionais ocupados com o ensino-aprendizagem, particularmente na área de História.

Nos meios mais inquietos dos anos 60 e 70 acreditava-se que convicções políticas bastavam para fornecer todas as respostas e nortear as práticas de ensino. Não havia por que perder tempo com investigações cansativas e análise de situações concretas, pois em qualquer período da História, em qualquer latitude do planeta, era possível identificar os bons e os maus, quem era "nosso" e quem era "deles". Crítica e política *stricto sensu* valiam mais que o estudo. Hoje tais posturas estão superadas e temos consciência de que pagamos todos muito caro pela nossa leviandade: o conteúdo da disciplina foi deixado de lado, a erudição foi considerada coisa de esnobes e a leitura da História foi duramente prejudicada por tal simplismo. Hoje se sabe que estudar História, interpretá-la, ensiná-la não é tão fácil como parecia, um mero instrumento de propaganda ideológica ou revolução. Porém, no lugar da utopia abandonada parece ter ficado um vazio.

Tudo bem, acusamos a pancada que recebemos com o fim de certas utopias e a aparente vitória de um modelo de mundo voltado para o consumismo desenfreado, a existência de uma única potência hegemônica, o comprometimento de modelos teóricos tidos como catecismo para muitos. Mas, após o atordoamento inicial, não podemos correr o perigo de, *junto com a água do banho, jogar fora também o bebê*:

- abandonando, juntamente com as utopias ultrapassadas, o idealismo de educador e a utopia da mudança;
- descartando toda leitura junto com os materiais didáticos ineficazes (e apostando todas as fichas na redenção dos computadores e audiovisuais de qualidade discutível);
- atirando na mesma lata de lixo do conteúdo ensinado o dogmatismo simplista do marxismo ortodoxo e a noção de processo histórico ou a concepção de seres humanos como sujeitos da História.

O grande desafio que se apresenta neste novo milênio é adequar nosso olhar às exigências do mundo real sem sermos sugados pela onda neoliberal que parece estar empolgando corações e mentes. É preciso, nesse momento, mostrar que é possível desenvolver uma prática de ensino de História adequada aos novos tempos (e alunos): rica de conteúdo, socialmente responsável e sem ingenuidade ou nostalgia.

Historiador/professor sem utopia é cronista e, sem conteúdo, nem cronista pode ser.

A PROPOSTA

A favor do conhecimento humanista

Ao mesmo tempo em que condenam, no discurso, o pragmatismo e o materialismo dos novos tempos, as escolas parecem ter esquecido sua parcela de responsabilidade na formação humanista dos alunos. Como estabelecer contrapesos ao materialismo irresponsável da sociedade tendo como meta apenas a preparação de máquinas de responder perguntas no vestibular? Ao substituir aulas de História, drasticamente reduzidas em muitas escolas, por disciplinas *mais práticas* e *mais úteis* (como computação ou gramática normativa, por exemplo), abre-se mão de um instrumento precioso para a formação integral do aluno.

Queiram ou não, é impossível negar a importância, sempre atual, do ensino de História. Nas palavras do historiador Eric Hobsbawm: "Ser membro da comunidade humana é situar-se com relação a seu passado", passado este que "é uma dimensão permanente da consciência humana, um componente inevitável das instituições, valores e padrões da sociedade"[1]. A História é referência. É preciso, portanto, que seja bem ensinada.

Num momento em que relevantes mudanças vêm ocorrendo na área de História — o historiador está sendo cada vez mais valorizado,

as pesquisas dão conta de objetos cada vez mais amplos, a informática e a internet facilitam imensamente a parte mecânica do trabalho de investigação, profissionais são chamados para explicar o mundo na mídia, historiadores são convidados a trabalhar com planejamento urbano, com projetos turísticos, como consultores editoriais e empresariais, certos livros de História tornam-se *best-sellers* e novelas e filmes "de época" alcançam grande sucesso de público —, muitas escolas parecem caminhar na contramão da História (em todos os sentidos).

A contramão é perceptível principalmente no ensino médio de certas escolas nas quais se percebe um perigoso movimento, que, no limite, tende a substituir o ensino de História por uma outra disciplina, algo que, com boa vontade, poderíamos chamar de *realidade mundial*: muitos professores abandonam tudo o que aconteceu antes do século XIX, alegando não ser possível dar "tudo", daí terem que se concentrar no passado mais próximo em detrimento do remoto. Claro que uma parte da responsabilidade disso cabe aos diretores, aos pais e à sociedade de consumo, que exercem pressões sobre o que deve ser dado ou não em sala de aula. Não pouparíamos, contudo, muitos colegas que, equivocadamente, em nome de um "ensino crítico", acabam alienando seus próprios alunos ao não lhes dar oportunidade de adquirir uma visão mais abrangente de História. Assim, nada de processo civilizatório, nada de monoteísmo ético dos hebreus (base do cristianismo), nada de filósofos gregos (base do pensamento ocidental), nada de direito romano (base do nosso), nada de Europa Medieval, de Renascimento, de Mercantilismo e descobrimentos, nada de Bach e Mozart, de Dante e Camões. Parece que nos conformamos, mesmo, em abrir mão do conhecimento e da formação em troca de míseras informações.

E, mais grave, desistimos de, ao menos, nos aproximar do patrimônio cultural da humanidade. E qual é o papel do professor senão estabelecer uma articulação entre o patrimônio cultural da humanidade e o universo cultural do aluno?

Ora, a presença do homem civilizado neste planeta tem poucos milhares de anos e tem causado terríveis males: destruímos sem dó a natureza, submetemos os mais fracos, matamos por atacado e a varejo, deixamos um terço da população mundial com fome, queimamos ín-

dios e por aí afora. Mas nossa presença não foi escrita apenas com sangue. Escrevemos poesia sublime, teatro envolvente e romances maravilhosos. Criamos deuses e categorias de pensamento complexos para compreender o que nos cerca. O professor de História não pode ficar preso apenas a modos de produção e de opressão (embora isso seja fundamental), mas pode e deve mostrar que, graças à cultura que nós, membros da espécie humana, produzimos, temos tido talento para nos vestir mais adequadamente que os ursos, construir casas melhores que o joão-de-barro, combater com mais eficiência que o tigre, embora cada um de nós, seres humanos, tenha vindo ao mundo desprovido de pêlos espessos, bicos diligentes ou garras poderosas. Cada estudante precisa se perceber, de fato, como sujeito histórico, e isso só se consegue quando ele se dá conta dos esforços que nossos antepassados fizeram para chegarmos ao estágio civilizatório no qual nos encontramos. Para o mal, mas também para o bem, afinal de contas. Humanizar o homem é percebê-lo em sua organização social de produção, mas também no conteúdo específico dessa produção. E, para o momento específico em que vivemos, no começo do século XXI, isso é particularmente importante.

Para entender ainda melhor a importância das humanidades nos dias de hoje, é preciso ter bem claro que devemos estar preparados para ocupar um espaço na sociedade globalizada sob o risco de sermos sufocados por ela. A percepção do conjunto de movimentos que estão sendo executados no mundo exige, por parte dos nossos jovens, uma cultura que vá alem da técnica. Portanto, História neles!

No Brasil, diante do panorama atual, só uma educação de qualidade, que tenha o ser humano e suas realizações como eixo central, pode nos fazer, como nação, dar o salto qualitativo a que tanto aspiramos, por meio da qualificação de nossos jovens. Um país cuja população não sabe ler, que, quando sabe, lê pouco, e quando finalmente lê, pouco entende (segundo a constatação insuspeita de um órgão da própria ONU), não tem muitas chances num mundo competitivo e exigente de qualificação de sua força de trabalho. Há mais: a era de comunicação e serviços em que estamos prestes a viver tende a substituir a

força física pela sutileza e pela educação formal. Os países que não agirem a favor da História ficarão fadados a distanciar cada vez mais daqueles outros, ricos ou não, que colocam a educação e a cultura (incluindo a histórica) como prioridade real.

O papel do professor de História

É necessário, portanto, que o ensino de História seja revalorizado e que os professores dessa disciplina conscientizem-se de sua responsabilidade social perante os alunos, preocupando-se em ajudá-los a compreender e — esperamos — a melhorar o mundo em que vivem.

Para isso, é bom não confundir informação com educação. Para informar aí estão, bem à mão, jornais e revistas, a televisão, o cinema e a internet. Sem dúvida que a informação chega pela mídia, mas só se transforma em conhecimento quando devidamente organizada. E confundir informação com conhecimento tem sido um dos grandes problemas de nossa educação... Exatamente porque a informação chega aos borbotões, por todos os sentidos, é que se torna mais importante o papel do bom professor.

Um professor mal preparado e desmotivado não consegue dar boas aulas nem com o melhor dos livros, ao passo que um bom professor pode até aproveitar-se de um livro com falhas para corrigi-las e desenvolver o velho e bom espírito crítico entre os seus alunos.

Mais do que o livro, o professor precisa ter conteúdo. Cultura. Até um pouco de erudição não faz mal algum. Sem estudar e saber a matéria não pode haver ensino. É inadmissível um professor que quase não lê. Se o tempo é curto, se as condições de trabalho são precárias, se o salário é baixo, se o Estado não cumpre a sua parte, discuta-se tudo isso nas esferas competentes e lute-se para melhorar a situação dos docentes, em vez de usar isso tudo como desculpa para a falta de empenho pessoal em adquirir conhecimento, entrar em contato com uma bibliografia atualizada, conhecer novas linhas de pensamento e discutir com os colegas estratégias para melhor operacionalizar nas salas de aula o patrimônio cultural e histórico.

Afinal, se o professor é o elemento que estabelece a intermediação entre o patrimônio cultural da humanidade e a cultura do educando, é necessário que ele conheça, da melhor forma possível, tanto um quanto outro. O professor precisa conhecer as bases de nossa cultura: as formas de organização das sociedades humanas, a evolução das civilizações, as cidades-estado da Antigüidade, a Revolução Francesa, a escravidão no Brasil, o desenvolvimento do capitalismo, os movimentos sociais, as condições de vida das populações no passado, sua cultura material e suas idéias, a música de Beethoven, o cinema de Charlie Chaplin, a literatura de Machado de Assis e por aí afora. Noutras palavras, cada professor precisa, necessariamente, ter um conhecimento sólido do patrimônio cultural da humanidade. Por outro lado, isso não terá nenhum valor operacional se ele não conhecer o universo sociocultural específico do seu educando, sua maneira de falar, seus valores, suas aspirações. A partir desses dois universos culturais é que o professor realiza o seu trabalho, em linguagem acessível aos alunos. Diga-se de passagem que linguagem acessível não é sinônimo de banalização.

Valendo-se dessas considerações, é preciso que o professor tenha claro o quê e como ensinar.

Pela volta do conteúdo nas aulas de História

O passado deve ser interrogado a partir de questões que nos inquietam no presente (caso contrário, estudá-lo fica sem sentido). Portanto, as aulas de História serão muito melhores se conseguirem estabelecer um duplo compromisso: com o passado e o presente.

Compromisso com o presente não significa, contudo, presentismo vulgar, ou seja, tentar encontrar no passado justificativas para atitudes, valores e ideologias praticados no presente (Hitler queria provar pelo passado a existência de uma pretensa raça ariana superior às demais). Significa tomar como referência questões sociais e culturais, assim como problemáticas humanas que fazem parte de nossa vida, temas como desigualdades sociais, raciais, sexuais, diferenças culturais,

problemas materiais e inquietações relacionadas a como interpretar o mundo, lidar com a morte, organizar a sociedade, estabelecer limites sociais, mudar esses limites, contestar a ordem, consolidar instituições, preservar tradições, realizar rupturas...

Compromisso com o passado não significa estudar o passado pelo passado, apaixonar-se pelo objeto de pesquisa por ser a nossa pesquisa, sem pensar no que a humanidade pode ser beneficiada com isso. Compromisso com o passado é pesquisar com seriedade, basear-se nos fatos históricos, não distorcer o acontecido, como se esse fosse uma massa amorfa à disposição da fantasia de seu manipulador. Sem o respeito ao acontecido a História vira ficção. Interpretar não pode ser confundido com inventar. E isso vale tanto para fatos como para processos. (Aqui mesmo, no Brasil, não inventaram um anacrônico "modo de produção feudal", pois segundo "o modelo" deveria haver algo entre o escravismo e o capitalismo?)

Afirmações baseadas apenas em filiações ideológicas são, no mínimo, desprezíveis, podendo tornar-se perigosas quando, além de não verdadeiras, acabam se tornando veículos do preconceito e da segregação. É o caso de, por exemplo, "verdades" como "os índios não são bons trabalhadores", "as mulheres são inferiores", "os jovens são sempre revolucionários", "o Holocausto não ocorreu", ou "o Brasil é um país pacífico" e assim por diante.

Além dessas questões estruturais, há alguns vícios muito disseminados que contribuem para a queda da qualidade do ensino em geral, mas que afetam de forma particular as aulas de História.

Um deles é o hábito freqüente em nossas universidades, mas já popular em muitas escolas de ensino médio, da crítica sem base. Antes de entender um texto, uma questão, uma conjuntura, professores e alunos já lançam a crítica! Ela já está na ponta da língua, ou seja, precede a compreensão da complexidade do fenômeno histórico. "Tal autor? Está superado", dizem alunos e professores que nunca se deram ao luxo de lê-los, mas se permitem julgamentos definitivos com base em algo ouvido em um corredor ou lido às pressas em

uma página de uma revista semanal de informações. Defendemos, pois, a "volta" do conteúdo às salas de aula, da seriedade. E, do óbvio: a tentativa de interpretação deve, necessariamente, ser precedida pelo entendimento do texto.

Outra tendência é a supervalorização do desconstrutivismo. Não que a desconstrução não tenha sido um avanço importante. O entendimento das motivações dos discursos e de seu papel instaurador, a compreensão dos jogos de poder envolvidos na elaboração das versões em torno dos fatos históricos, a análise dos discursos, o desmonte dos argumentos podem ser perfeitamente utilizados como instrumento de análise histórica e ocupam hoje boa parte das pesquisas acadêmicas. Porém, como proposta de ensino, o desconstrutivismo deve ser utilizado com cautela, mesmo que o professor tenha um grande domínio das versões e dos discursos em jogo e esteja familiarizado com as operações desconstrutivistas. Só a desconstrução não basta (além do vazio provocado, deixa um gostinho de insatisfação e niilismo no ar — no limite, supervaloriza o relativismo e tira o poder de ação das mãos dos sujeitos históricos); é preciso que os alunos tenham acesso a algum conteúdo histórico e que entendam sua contextualização. Além de tudo, um aviso aos desconstrutivistas pelo amor ao novo: essa história de relativismo está ficando fora de moda...

Um modo mais construtivo (sem trocadilhos) seria adotar como postura de ensino (que se quer crítico) a estratégia de abordar a História a partir de questões, temas e conceitos. Quais seriam as questões relevantes que podem ser feitas ao presente e, por extensão, ao passado? Qual a relevância dos recortes temáticos tradicionais e novos feitos pela historiografia? Quais os conceitos importantes a serem discutidos com os alunos? Tendo respostas mais ou menos claras sobre esses assuntos, o professor poderá:

• despertar o interesse dos alunos demonstrando a atualidade de coisas tão cronologicamente remotas quanto a situação das mulheres na Idade Média, a insatisfação dos plebeus na Roma Antiga ou as aspirações ambíguas dos burgueses no século XVIII;

• capacitar os estudantes no sentido de perceberem a historicidade de conceitos como democracia, cidadania, beleza (como e por

que mudaram muito ao longo do tempo?); práticas como a manifestação de religiosidade, afetividade e sexualidade; idéias como a inferioridade racial, cultural e moral;

• fazer com que os alunos não só reconheçam preconceitos, mas compreendam seu desenvolvimento e mecanismos de atuação, para poder criticá-los com bases e argumentos mais sólidos[2];

• demonstrar com clareza certos usos e abusos da História, perpetrados por grupos políticos, nações e facções (adversários de um estado nacional são freqüentemente apresentados nos manuais escolares como inimigos da pátria, revolucionários como traidores, minorias como gente não patriota e assim por diante);

• possibilitar a crítica a dogmatismos e "verdades" absolutas com base no reconhecimento da historicidade de situações e formas de pensamento (talvez não seja o caso de entender as razões dos leões que devoravam cristãos nas arenas romanas, mas, pelo menos, dos "hereges" que foram massacrados impiedosamente pela Igreja Católica).

E quais seriam as abordagens mais adequadas à prática de ensino de História em sala de aula?

Uma questão de abordagem

Tendo como paradigma o ensino de História simplificador e esquemático de algumas décadas atrás, criou-se um certo mal-estar com relação à História Social, apoiada na concepção materialista da História. Coloca-se no mesmo saco os vulgarizadores que buscavam o "econômico" em tudo e os historiadores do porte de um Eric Hobsbawm. Ora, é muito difícil fazer boa História sem ter noção de processo, a idéia do devir histórico, a percepção dos modos de vida e da cultura material, o conhecimento das relações sociais e a apreensão da complexa e imbricada dialética que se estabelece entre determinações históricas e ação humana. Por outro lado, não há porque não dar conta dos novos objetos e abordagens que o método histórico incorporou nos últimos anos, em que, tendo como destaque o quadro cultural, es-

tudam-se aspectos mais íntimos como a vida privada e as dimensões da experiência humana ligadas à sexualidade, aos costumes, aos afetos e às crenças.

Assim, não vemos uma incompatibilidade entre a História Social e a História das Mentalidades e do Cotidiano. Na verdade, as duas abordagens não apenas não se opõem necessariamente, como se complementam. A abordagem da corrente da História Social busca a percepção das relações sociais, do papel histórico dos indivíduos e dos limites e possibilidades de cada contexto e processo histórico. A das Mentalidades privilegia cortes temáticos. Freqüentemente, a primeira busca a floresta; a segunda, a árvore; uma, o telescópio; outra, o microscópio. Bem utilizados, ambos os procedimentos são recomendáveis. Se trabalhados de forma integrada, chega-se ao melhor dos mundos, olha-se a partir de diferentes pontos de vista. Além disso, por meio desses olhares, poderá o professor (re)aproximar o aluno do estudo da História. E, quem sabe, explorar muitas das possibilidades que o contato com nossa disciplina permite, inclusive a de nos percebermos, de fato, como sujeitos da História, por mais batida que a fórmula se apresente.

O potencial transformador do ensino de História

Este é um assunto que provoca protestos indignados ou aplausos emocionais, mas quase sempre uma enorme dificuldade para o professor situar-se racionalmente.

Para uns, a frase de Marx anunciando que não era mais hora de apenas entender o mundo, mas de mudá-lo, tem justificado arroubos demagógicos em sala de aula, discursos políticos permeados de declarações de voto e até propaganda explícita para um ou outro candidato em períodos pré-eleitorais. Sob o pretexto de saber qual a mudança que o mundo deve merecer e fingindo acreditar que o potencial transformador do ensino de História consiste em colocar no governo representantes dos partidos que o mestre acredita que possam promover a transformação social tão sonhada, o professor perde sua dignidade ao apresentar-se como uma

espécie de cabo eleitoral privilegiado. Privilegiado, sim, pois se aproveita da ascendência que tem sobre a turma de alunos e, em vez de lhes dar instrumentos para decidir sozinhos, os pressiona para que aceitem sua verdade, constrangendo, por outro lado, aqueles que, por uma razão ou outra, não se curvam aos seus argumentos. Não se trata de se despolitizar o discurso do professor, uma vez que não há discurso apolítico, mas de dotá-lo de equilíbrio e ponderação. O conhecimento histórico, por si próprio, carrega profundo potencial transformador, dispensando interpretações apressadas, feitas sob o impacto de circunstâncias acaloradas.

Nosso aluno, cada aluno, tem de se perceber como um ser social, alguém que vive numa determinada época, num determinado país ou região, oriundo de determinada classe social, contemporâneo de determinados acontecimentos. Ele precisa saber que não poderá nunca se tornar um guerreiro medieval ou um faraó egípcio. Ele é um homem de seu tempo, e isso é uma determinação histórica. Porém, dentro do seu tempo, dentro das limitações que lhe são determinadas, ele possui a liberdade de optar. Sua vida é feita de escolhas que ele, com grau maior ou menor de liberdade, pode fazer, como sujeito de sua própria história e, por conseguinte, da História Social do seu tempo. Cabe ao professor, utilizando-se dos métodos históricos descritos acima, aproximar o aluno dos personagens concretos da História, sem idealização, mostrando que gente como a gente vem fazendo História. Quanto mais o aluno sentir a História como algo próximo dele, mais terá vontade de interagir com ela, não como uma coisa externa, distante, mas como uma prática que ele se sentirá qualificado e inclinado a exercer. O verdadeiro potencial transformador da História é a oportunidade que ela oferece de praticar a "inclusão histórica"...

O que ensinar (do abstrato para exemplos concretos)

Vemos com freqüência professores preocupados em dar *toda a matéria* e frustrados com o fracasso diante dessa tarefa impossível. Há estudantes que saem do ensino médio sem nunca ter estudado em História nada que ocorreu depois de 1945. Outros ficam frustrados porque nada

sabem sobre as antigas civilizações apesar de conhecerem de cor o nome dos donatários das capitanias hereditárias do Brasil Colônia. Como elementos complicadores, temos os exames vestibulares, ao final do ensino médio, e exames nacionais ou estaduais, a cada final de ano. Professores que adotam livros didáticos sentem-se obrigados a seguir *de cabo a rabo* seu conteúdo, pressionados por diretores, coordenadores e pais. Com o número baixo de aulas de História oferecidas, quaisquer assuntos e discussões que, embora importantes, "atrasariam a matéria", são deixados de lado. O resultado de tudo isso é a transformação do conhecimento histórico numa maçaroca de informações desconectadas ou articuladas à força, mas sempre desinteressantes e freqüentemente inúteis. A medida disso é dada pela dificuldade que muitos professores têm em responder à mais banal e óbvia pergunta dos alunos: "Professor, para que serve isso?".

Como ninguém é uma enciclopédia, a primeira coisa a fazer ao montarmos um curso é selecionar conteúdos.

O professor não deve ter dó de abandonar assuntos quando não conseguir uma resposta satisfatória à questão do porquê: às vezes, mostra-se muito mais interessante "pular" algumas páginas do livro didático ou da História (seja lá o que isso quer dizer...) e dedicar o tempo (infelizmente cada vez mais curto) das aulas a temas como "a situação do índio no Brasil colonial" (ao invés de "capitanias hereditárias" e "governadores gerais"), "os movimentos sociais que ajudaram a derrubar a ditadura militar no Brasil" (ao invés de lista de presidentes da República e suas realizações), "os efeitos deletérios do nazismo" (ao invés de um histórico detalhado das batalhas da Segunda Guerra Mundial).

Outras vezes vale a pena dedicar um tempo maior à leitura cuidadosa de um determinado documento histórico, tanto pelo seu significado intrínseco como pela validade do próprio exercício de ler uma fonte primária (o traquejo adquirido com tal exercício pode ser aplicado pelo aluno na leitura de vários outros textos e documentos que chegarem às suas mãos).

E o que é válido?

A matéria escolar pode estar relacionada a vários recortes da História. Entre outros, citamos:

(1) um acontecimento ou evento histórico (a Revolução Francesa, a Segunda Guerra Mundial, a Proclamação da República),

(2) uma instituição social (a escravidão no Brasil, o imperialismo, o mundo globalizado),

(3) um processo de longa duração (o desenvolvimento das primeiras civilizações),

(4) uma interação de culturas (o encontro entre europeus e indígenas no tempo do "descobrimento" da América),

(5) um tema monográfico (a mulher na Idade Média).

Todos esses recortes são válidos, desde que façam sentido no programa específico de cada escola. Seria até aconselhável que diferentes recortes fossem utilizados, o que permitiria ao aluno afastar-se da visão monocromática dos materiais didáticos e incolor das pseudopesquisas eletrônicas. Quanto aos assuntos, é preciso que se encontre uma boa justificativa para incluí-los no programa de curso. Damos a seguir alguns exemplos e sugestões, bem variados e potencialmente úteis, além de muito atraentes.

(1) Revolução Russa, Revolução Chinesa e Revolução Cubana

As três revoluções são movimentos ocorridos no século XX, com algumas características comuns (mudança de estrutura econômica e política em ritmo acelerado, filiação marxista-leninista, eliminação da propriedade particular de bens de produção etc.), apesar de suas particularidades, e podem ser estudadas juntas sob o título "Revoluções do século XX".

Por que é um conteúdo importante a ser tratado em sala de aula? Porque diz respeito a acontecimentos que marcaram o século XX com conseqüências e desdobramentos até os dias de hoje. Também porque é um bom gancho para se apresentar e discutir:

- a idéia da continuidade e da ruptura histórica (a História é um processo, mas que sofre rupturas. Há fatos históricos que mudaram a ordem mundial);
- os desenvolvimentos políticos, sociais e culturais de países in-

seridos no contexto mundial (sem deixar de lado a discussão, sempre relevante, sobre o lugar dos sonhos de igualdade e justiça social nos corações e mentes do tempo presente);

• exemplos de revolta contra a ordem estabelecida e de tentativa de reconstrução social, assim como dos problemas que impediram que os objetivos fossem alcançados.

(2) Escravidão no Brasil

Esse assunto se justifica no currículo dos alunos ao contribuir para a compreensão das bases da sociedade brasileira, a situação dos negros, a origem de preconceitos (raciais, contra o trabalho braçal etc.), as relações sociais, com base no entendimento de um fenômeno que marcou a sociedade brasileira, com conseqüências até hoje. Questões a serem tratadas:

• o sistema escravista no contexto do capitalismo mercantil, o tráfico negreiro, a escravidão em terras brasileiras;

• vida de escravo: o cotidiano dos escravos no trabalho e na senzala, a sexualidade, as revoltas e a resistência contra a escravidão, exemplos de formas concretas de submissão e resistência.

O tema deve ser abordado de forma a aguçar o espírito crítico dos estudantes, levando-os no final a entender e combater preconceitos dentro e fora da sala de aula. (O professor pode completar o trabalho de leitura sugerindo pesquisas atuais sobre o preconceito racial ou a situação dos negros no Brasil, por exemplo.)

(3) Primeiras civilizações (homens pré-históricos, mesopotâmicos, egípcios e hebreus)

É muito importante estudar o assunto de forma a procurar compreender como se começou a construir o patrimônio cultural da humanidade do qual somos todos herdeiros, permitindo que os alunos se percebam como seres históricos para cuja formação valores como monoteísmo ético (dos hebreus), organização das cidades (mesopotâmicas) e relação entre religião e estado (egípcios) estão presentes.

Esse recorte da História permite também que se estude em sala de aula a diferença entre História Natural e História Social (o "animal

homem" em sua relação com a natureza, dos primitivos *homo sapiens* aos mesopotâmicos, egípcios e hebreus). Além disso, partindo da Pré-História, focaliza o momento em que o homem — em sua estreita relação com a natureza — se humaniza, realiza importantes conquistas materiais, passa a criar cultura e torna-se "civilizado". (O próprio estudo dos pitecantropídeos e *homo sapiens*, das sociedades tribais aos povos egípcios, mesopotâmicos e hebreus pode ser uma forma de questionar os termos "humano" e "civilizado".)

Tendo em mente a necessidade de levar os alunos a compreender a questão da relação do homem com o meio ambiente e suas condições materiais de existência, o professor pode abordar o tema das "primeiras civilizações" de modo a mostrar as diferentes maneiras em lidar com tais condições — dos povos caçadores e coletores aos grandes construtores de diques e dominadores da força das águas como os mesopotâmicos. Além disso, pode ampliar o tema demonstrando os efeitos de condicionamentos naturais em estruturas sociais, modos de vida e organizações religiosas e políticas. De maneira instigante, é possível discutir os "presentes" da natureza e as formas de sua apropriação pelo homem ao longo de sua aventura na terra em milhares de anos desde sua constituição como tal.

Ensinar sobre as "primeiras civilizações" de maneira prazerosa e conseqüente também consiste em procurar abordar as transformações na qualidade de vida dos seres humanos ao longo do processo civilizatório que conduziu nossos ancestrais à conquista da fala, dos territórios, do fogo, da agricultura, da escrita, ao controle e aproveitamento dos recursos naturais, à criação das cidades e dos impérios, ao desenvolvimento de civilizações.

Por meio desse estudo, os alunos poderão encontrar respostas a algumas das perplexidades que têm diante de si mesmos, da História e da humanidade, e adotar posturas mais colaborativas no processo de ensino-aprendizagem em seu conjunto.

(4) O Brasil nos primeiros tempos da colonização (séculos XVI e XVII)

Uma das formas mais interessantes de abordar o tema é tomar por base a problemática da pluralidade cultural e do encontro de culturas. Assim, é preciso destacar o patrimônio cultural dos primeiros

habitantes do Brasil que, depois, foi transformado nos primeiros tempos da colonização portuguesa na América. É importante também ressaltar os usos e abusos do patrimônio natural e humano do Brasil na época colonial.

Assuntos interessantes relacionados:

• o estilo de vida dos europeus e suas esperanças com relação ao Novo Mundo;

• as compatibilidades e contradições entre interesses e visões de mundo de colonos, mercadores e jesuítas;

• a mentalidade dos portugueses (jesuítas e colonos) e sua relação com o meio ambiente, as riquezas e os habitantes da América (incluindo os europeus que foram seduzidos pela qualidade da vida "selvagem" dos índios e abandonaram antigos costumes);

• as condições e a qualidade de vida dos índios (vida material e pensamento). Semelhanças e diferenças culturais entre povos indígenas. Suas relações com os bens materiais, a propriedade privada e o trabalho. Costumes (incluindo banhos e festas). Família, sexualidade, mulher, criança. Organização social, fé, leis e autoridade. O papel das guerras nas sociedades indígenas (armas, táticas, canibalismo);

• o choque de culturas. Transformações na qualidade de vida dos índios no encontro com colonos e jesuítas (aprendizados, catequese, resistência, exploração sexual, escravidão). Práticas e costumes reelaborados no Novo Mundo.

Por ser um tema com vasta documentação primária editada e publicada no Brasil, pode ser também um ponto de partida para apresentar aos estudantes questões básicas relacionadas ao tratamento das fontes de pesquisa histórica, ensinando-os, na prática, a fazer crítica de documentos e análise de discurso (por exemplo: cartas jesuíticas ou documentos deixados por viajantes e cronistas podem ser analisados em sala de aula, levando-se em conta a posição social, os interesses e as visões de mundo — fatalmente enviesadas e, por vezes, preconceituosas — de seus autores).

Esse também é um tema que permite dar à questão do meio ambiente o destaque que merece. Basta adotar uma postura diferente da de abordagens tradicionais que tratam dos primeiros tempos da conquista e colonização portuguesa como se a natureza fosse algo

UFRRJ-Biblioteca Central
RG: 39881/03
EX.: 21441
AC.: 28303

inexistente ou secundária. É possível dedicar o tempo de algumas aulas às condições naturais, às diferentes formas de europeus e índios conceberem e lidarem com o meio ambiente, às dificuldades e às possibilidades oferecidas pelas riquezas naturais (clima, terra, flora e fauna) na época do descobrimento, às opções de cada povo e ao encontro de culturas, observações sobre heranças de antigos hábitos, indígenas e europeus, no trato com o meio ambiente (que nos afetam até hoje).

(5) Mulheres no Brasil colonial

Um estudo monográfico das mulheres no Brasil colonial aborda a qualidade de vida de tais mulheres praticamente em toda sua extensão, abrangendo manifestações femininas relativas à religiosidade, maternidade, sexualidade, luta pela sobrevivência, solidariedade, saúde e trabalho. Abrange grupos sociais distintos, mas com várias experiências em comum — como índias, escravas, pobres, bruxas, prostitutas, religiosas, senhoras brancas, jovens e velhas —, apresentando aos estudantes um quadro rico, variado e complexo da condição feminina nos tempos coloniais (abrindo-lhes também possibilidades para novas maneiras de olhar a vida e a história das mulheres em geral).

O estudo do tema "Mulheres no Brasil colonial", ao tratar das vivências de nossas antepassadas, de diferentes grupos sociais e trajetórias, seu cotidiano e as representações que delas se fizeram, também é um exemplo de recorte monográfico interessante para a compreensão de aspectos importantes da disciplina histórica. A estratégia consiste em caminhar do micro para o macro. Ou seja, a partir de um tema específico como esse (adotando, é claro, uma linguagem compatível com o nível dos estudantes), o professor, em sala de aula, pode introduzir seus alunos na discussão de questões mais amplas pensadas pelos historiadores, tais como:

- o imaginário social, as representações, as mentalidades moldando atitudes e comportamentos e sendo, por sua vez, moldados por eles;
- as diferenças socialmente construídas entre sexos;
- as interações entre as categorias de classe e gênero.

CONCLUSÃO

Como se vê, diferentes recortes da História permitem que o aluno abra enormes horizontes que podem acolher, inicialmente, sua curiosidade, depois, sua análise e, finalmente, sua identificação com essa "gente como a gente" que construiu o processo histórico do qual ele mesmo faz parte.

Acreditamos a tal ponto na capacidade de a História, bem ensinada, desempenhar esse papel, que questionamos certas facilitações que, no limite, levam à descontextualização dos acontecimentos como a tentativa de fazer uma História (mal) comparada ou de forçar uma transversalidade um pouco oblíqua. A condição da mulher na Idade Média comparada com a das ocidentais ou das islâmicas dos dias de hoje perde o sentido se vista fora de seu tempo. Da mesma forma, identificar certos tipos de exploração de trabalho no capitalismo ao escravismo (qual? O colonial? O antigo? O dos povos do deserto?) impede que se tenha uma dimensão exata do caráter de cada tipo de relação de produção, historicamente determinada.

O problema, em termos do processo de ensino-aprendizagem, é que o abandono da diacronia, da idéia de processo, pode transformar o conhecimento histórico numa sabedoria de almanaque mal digerida, em que acontecimentos, instituições e movimentos ocorrem do nada para o nada. Será que é isso o que mais nos interessa com relação à disciplina História? Misturar Galileu e Einstein ou Espártaco e Zumbi — unidos por algum "tema transversal" — como se fossem contemporâneos prontos a dialogar pode desistoricizar suas práticas e formas de pensamento se não estivermos muito atentos.

E, finalmente, mas não menos importante, é preciso que se volte aos livros. A moda atual de substituí-los por *pesquisas virtuais*, parafernálias tecnológicas e debates sem conteúdo está levando a um progressivo empobrecimento cultural de alunos e professores. O pensamento crítico não se sustenta sem leitura, *vício* silencioso, lento e profundo. Só depois de ter a mente e o espírito alimentados pela leitura é que ilustrações computadorizadas ou filmadas podem fazer algum sentido. Da mesma forma, só se debatem idéias se antes as temos. Do

contrário, nossas classes se transformam em espaços de debates óbvios e inconseqüentes iguais àqueles de que a televisão está cheia.

Acreditar na História é apenas uma postura de fé. Insuficiente, portanto, para um professor, de quem se espera um envolvimento tal que o permita superar suas condições de trabalho eventualmente difíceis, assim como a desvalorização social de sua profissão. Este artigo tem por objetivo abrir um debate franco e construtivo a fim de valorizar o ensino da História, colaborar com o professor e propiciar ao aluno uma aprendizagem mais prazerosa e conseqüente.

Notas

(1) Eric Hobsbawm. "O sentido do passado". *Sobre História*. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

(2) Leia a respeito em: Pinsky, Jaime (org.). *12 faces do preconceito*. São Paulo: Contexto, 1999.

Sugestões de leitura para o trabalho em sala de aula

Del Priore, Mary. *Mulheres no Brasil Colonial*. São Paulo: Contexto, 2000.

Del Priore, Mary (org.) e Pinsky, Carla Bassanezi (coord. de texto). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2002.

Faria, Ricardo Moura. *As revoluções do século XX*. São Paulo: Contexto, 2002.

Funari, Pedro Paulo e Noeli, Francisco Silva. *Pré-história no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2002.

Mesgravis, Laima e Pinsky, Carla Bassanezi. *O Brasil que os europeus encontraram*. 2ª edição. São Paulo: Contexto, 2002.

Pinsky, Jaime. *Escravidão no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2000 (edição revista e atualizada).

_____. *As primeiras civilizações*. São Paulo: Contexto, 2001 (nova edição).

Pinsky, Jaime (org.). *Ensino de História e criação do fato*. São Paulo: Contexto, 1988.

Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos

Holien Gonçalves Bezerra

A lei 9394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 22, aponta o caminho a perseguir na educação básica: "(...) desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores". Assim, as diretrizes, os princípios pedagógicos, os valores a serem transmitidos, as competências e capacidades visualizadas, a seleção dos conteúdos das diversas áreas de conhecimento, os conceitos fundamentais, as estratégias de trabalho e as propostas de intervenção do professor estão todas pautadas por esse princípio maior que vincula a educação à prática social do aluno, ao mundo do trabalho, à formação para a cidadania. A tônica incide sobre o desenvolvimento da capacidade de aprender e de adquirir conhecimentos e habilidades, e sobre a formação de valores. Portanto, os objetivos da escola básica, segundo essa lei, não se restringem à assimilação maior ou menor de conteúdos prefixados, mas se comprometem a articular conhecimento, competências e valores, com a finalidade de capacitar os alunos a utilizarem-se das informações para a transformação de sua própria personalidade, assim como para atuar de maneira efetiva na transformação da sociedade.

Tendo como referência essas observações mais gerais, nos perguntamos como vincular a elas os conteúdos e os conceitos básicos pa-

ra o ensino de História. O que propor, em nossa área, para favorecer aprendizagens essenciais que auxiliem os alunos em sua formação de cidadãos autônomos, críticos, participativos, que possam atuar na sociedade com competência, dignidade e responsabilidade.

SELEÇÃO E ORGANIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS

É dever da escola, e direito dos alunos do ensino fundamental e médio, oferecer e trabalhar os conjuntos de conhecimentos que foram socialmente elaborados e que os estudiosos consideram necessários para o exercício da cidadania. No entanto, as dificuldades acentuam-se quando se trata de explicitar o que está sendo entendido como necessário, como aquilo que é comum a todos os alunos brasileiros. Já é consenso que a escola não tem por finalidade apenas transmitir conhecimentos. Passa a ser consenso também, entre os profissionais da História, ainda que com menor intensidade, que os conteúdos a serem trabalhados em qualquer dos níveis de ensino/pesquisa (básico, médio, superior, pós-graduado) não é todo o conhecimento socialmente acumulado e criticamente transmitido a respeito da trajetória da humanidade. Forçosamente, devem ser feitas escolhas e seleções. Por outro lado, em vista da diversidade dos enfoques teórico-metodológicos que foram sendo construídos, especialmente nas últimas décadas, não é possível pensar em uma metodologia única para a pesquisa e para a exposição dos resultados, nem mesmo para a prática pedagógica do ensino de História.

Seleção de conteúdos

A necessária seleção de conteúdos faz parte de um conjunto formado pela preocupação com o saber escolar, com as capacidades e com as habilidades, e não pode ser trabalhada independentemente. Os conteúdos curriculares não são fim em si mesmos, como vem sendo constantemente lembrado, "mas meios básicos para constituir competên-

cias cognitivas ou sociais, priorizando-as sobre as informações" (*Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*, artigo quinto, I). São considerados meios para a aquisição de capacidades que auxiliem os alunos a produzir bens culturais, sociais e econômicos e deles usufruir. Nesse sentido, os conteúdos ocupam papel central no processo de ensino-aprendizagem, e sua seleção e escolha devem estar em consonância com as problemáticas sociais marcantes em cada momento histórico. Além disso, eles são concebidos não apenas como a organização dos fenômenos sociais historicamente situados, na exposição de fatos e conceitos, mas abrangem também os procedimentos, os valores, as normas e as atitudes.

Esse conjunto de especificidades explica a grande variedade de propostas curriculares, desde as mais clássicas até as mais recentes tentativas de inovações, que despontam como promissoras possibilidades de caminhar para melhorias cada vez mais substantivas.

Diversidade na apresentação dos conteúdos

O exemplo clássico de organização dos conteúdos é o que se constitui a partir das temporalidades. Preponderante ainda na maioria das escolas brasileiras, o tempo, considerado em sua dimensão cronológica, continua sendo a medida utilizada para explicar a trajetória da humanidade. A periodização que se impôs desde o século XIX — História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea — está presente em grande parte dos livros didáticos; retrocede-se às origens, estabelecendo-se trajetórias homogêneas do passado ao presente, e a organização dos acontecimentos é feita com base na perspectiva da evolução. O que caracteriza a organização dos conteúdos, nessa perspectiva, é a linearidade e a seqüencialidade. Mais recentemente, encontra-se uma tentativa de superação da seqüencialidade e linearidade em obras que tomam como fio condutor da exposição a chamada História integrada, em que América e Brasil figuram juntamente com povos da Pré-História, assim como a presença da História da África.

Há propostas diferenciadas, em que os conteúdos são organizados tendo como referências temas selecionados ou eixos temáticos, esperando-se maior liberdade e criatividade dos professores. A organização dos conteúdos e sua seleção com base em uma concepção ampliada de currículo escolar foram assumidas de forma mais sistematizada e aprofundada nas propostas, já amplamente conhecidas, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Nota-se, ainda, uma via intermediária: mantém-se a opção pela exposição cronológica dos eventos históricos consagrados pela historiografia, mas agora intercalada ou informada por exercícios e atividades, chamadas estratégias, por meio dos quais os alunos são levados a perceber todos os meandros da construção do conhecimento histórico, instados a envolver-se nas problemáticas comuns ao presente e ao passado estudado e encorajados a assumir atitudes que levam ao posicionamento como cidadãos. Aproximam-se, assim, as preocupações com a seqüencialidade dos conteúdos e as finalidades da educação na formação de indivíduos conscientes e críticos, com autonomia intelectual.

Por fim, a organização dos conteúdos, em muitos casos, é assumida de forma responsável pelos professores, tendo como referência suas experiências docentes ou as orientações dos órgãos responsáveis pelas políticas educacionais dos estados e dos municípios.

Cuidados especiais

Seja qual for a proposta apresentada, há cuidados especiais que merecem ser lembrados. O primeiro se refere ao envolvimento do aluno com o objeto de estudo que está sendo trabalhado. Na exposição factual e linear, que supõe o aluno como receptáculo de ensinamentos, além dos textos expositivos e detalhados, estão presentes exercícios voltados especificamente para o teste de compreensão e fixação de conteúdos. A preocupação com o desenvolvimento de competências e habilidades não faz parte dos horizontes dessas propostas pedagógicas.

Já as propostas curriculares que concebem o currículo e a educação dentro dos padrões mais atualizados constroem a trama expositiva procurando envolver o aluno por meio da problematização dos temas, de sua abordagem, da relação necessária com o mundo cultural do aluno; as atividades constituem o cerne do trabalho pedagógico apresentado, pensado sempre do ponto de vista da construção de um conhecimento escolar significativo. A preocupação não é com a quantidade dos conteúdos a serem apresentados, ou com as lacunas de conteúdo de História que ficariam por ser preenchidas, de acordo com a lista de assuntos que tradicionalmente fazem parte dos conteúdos a serem transmitidos pela escola. O que está em evidência é o modo de trabalhar historicamente os temas/assuntos/objetos em pauta.

CONCEITOS FUNDAMENTAIS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NA ESCOLARIDADE BÁSICA

Alguns conceitos fazem parte do arcabouço que foi se constituindo através dos tempos, pela prática dos historiadores. Construiu-se uma "lógica da História", que pode ser concebida como um conjunto de procedimentos e conceitos em torno dos quais devem girar as preocupações dos historiadores. Independentemente das mais variadas concepções de mundo, posicionamentos ideológicos ou proposições de ordem metodológica, não há como não trabalhar com esses conceitos, ou pelo menos com uma parte importante deles. As propostas pedagógicas, sejam elas quais forem, têm um compromisso implícito com essas práticas historiográficas ao produzirem o conhecimento histórico escolar com suas especificidades e particularidades. O que diferencia as diversas concepções de História é a forma como esses conceitos e procedimentos são entendidos e trabalhados.

Importa tentar perceber quais são os conceitos que são imprescindíveis para que os alunos saídos da escola básica tenham uma formação histórica que os auxilie em sua vivência como cidadãos. A título de sugestão e como início de discussão, propõe-se uma reflexão

sobre alguns conceitos considerados fundamentais e sobre os desdobramentos contidos em sua abrangência.

História

O objetivo primeiro do conhecimento histórico é a compreensão dos processos e dos sujeitos históricos, o desvendamento das relações que se estabelecem entre os grupos humanos em diferentes tempos e espaços. Os historiadores estão atentos às diferentes e múltiplas possibilidades e alternativas apresentadas nas sociedades, tanto nas de hoje quanto nas do passado, que emergiram da ação consciente ou inconsciente dos homens; procuram apontar para os desdobramentos que se impuseram com o desenrolar das ações desses sujeitos.

A aprendizagem de metodologias apropriadas para a construção do conhecimento histórico, seja no âmbito da pesquisa científica seja no do saber histórico escolar, torna-se um mecanismo essencial para que o aluno possa apropriar-se de um olhar consciente para sua própria sociedade e para si mesmo. Ciente de que o conhecimento é provisório, o aluno terá condições de exercitar nos procedimentos próprios da História: problematização das questões propostas, delimitação do objeto, exame do estado da questão, busca de informações, levantamento e tratamento adequado das fontes, percepção dos sujeitos históricos envolvidos (indivíduos, grupos sociais), estratégias de verificação e comprovação de hipóteses, organização dos dados coletados, refinamento dos conceitos (historicidade), proposta de explicação para os fenômenos estudados, elaboração da exposição, redação de textos. Dada a complexidade do objeto de conhecimento, é imprescindível que seja incentivada a prática interdisciplinar.

Faz parte da construção do conhecimento histórico, no âmbito dos procedimentos que lhe são próprios, a ampliação do conceito de fontes históricas, que podem ser trabalhadas pelos alunos: documentos oficiais, textos de época e atuais, mapas, ilustrações, gravuras, imagens

de heróis de histórias em quadrinhos, poemas, letras de música, literatura, manifestos, relatos de viajantes, panfletos, caricaturas, pinturas, fotos, rádio, televisão etc. O importante é que se alerte para a necessidade de que as fontes recebam um tratamento adequado, de acordo com sua natureza.

É preciso deixar claro, porém, que não é proposta do ensino básico a formação de pequenos historiadores. O que importa é que a organização dos conteúdos e a articulação das estratégias para trabalhar com eles leve em conta esses procedimentos para a produção do conhecimento histórico. Com isso, evita-se passar para o educando a falsa sensação de que os conhecimentos históricos existem de forma acabada, e assim são transmitidos.

Processo histórico

Para além da descrição factual e linear, a História busca explicar tanto as uniformidades e as regularidades das formações sociais quanto as rupturas e diferenças que se constituem no embate das ações humanas. Na verdade, o passado humano não é uma agregação de ações separadas, mas um conjunto de comportamentos intimamente interligados, que têm uma razão de ser, ainda que na maioria das vezes imperceptível para nossos olhos. O processo histórico constitui-se dessas práticas, ordenadas e estruturadas de maneiras racionais. São os problemas colocados constantemente na indeterminação do social que fazem com que os homens se definam pelos caminhos possíveis e desenhem os acontecimentos que passam a ser registrados. Os registros ou as evidências da luta dos agentes históricos são o ponto de partida para entendermos os processos históricos.

Deve-se ressaltar, igualmente, que o conceito de processo histórico supõe que sua enunciação resulta de uma construção cognitiva dos estudiosos. No entanto, embora os processos não existiram exatamente como estão sendo descritos, eles têm uma sedimentação na realidade

social. Pode-se dizer que o status ontológico do passado garante a compreensibilidade do processo. A dimensão de elaboração, de construção cognitiva, nos leva a entender a possibilidade das diversas interpretações do passado histórico, dependentes de posicionamentos teóricos e metodológicos diferenciados.

Assim, a História, concebida como processo, busca aprimorar o exercício da problematização da vida social, como ponto de partida para a investigação produtiva e criativa, buscando identificar as relações sociais de grupos locais, regionais, nacionais e de outros povos; perceber as diferenças e semelhanças, os conflitos/contradições e as solidariedades, igualdades e desigualdades existentes nas sociedades; comparar problemáticas atuais e de outros momentos, posicionar-se de forma crítica no seu presente e buscar as relações possíveis com o passado.

Nesse quadro conceitual de processo, se dimensiona a compreensão do conceito de "fato histórico", de "acontecimento", que têm sua importância como ponto referencial das relações sociais, no cotidiano da História; no entanto, o sentido pleno dos acontecimentos, em sua dimensão micro, se resolve quando remetido aos processos que lhes emprestam as possibilidades explicativas. Enfim, o fato histórico toma sentido se considerado como constitutivo dos processos históricos, e nessa escala deve ser considerado.

Tempo (temporalidades históricas)

A dimensão da temporalidade é considerada uma das categorias centrais do conhecimento histórico. Não se trata de insistir nas definições dos diversos significados de tempo, mas de levar o aluno a perceber as diversas temporalidades no decorrer da História e ter claro sua importância nas formas de organização social e seus conflitos. Sendo um produto cultural forjado pelas necessidades concretas das sociedades, historicamente situadas, o tempo representa um conjunto complexo de vivências humanas. Daí a necessidade de relativizar as di-

ferentes concepções de tempo e as periodizações propostas; de situar os acontecimentos históricos nos seus respectivos tempos. O conceito de tempo supõe também que se estabeleçam relações entre continuidade e ruptura, permanências e mudanças/transformações, sucessão e simultaneidade, o antes-agora-depois. Leva-nos a estar atentos e fazer ver a importância de se considerarem os diversificados ritmos do tempo histórico quando o situamos na duração dos fenômenos sociais e naturais. É justamente a compreensão dos fenômenos sociais na duração temporal que permite o exercício explicativo das periodizações, que são frutos de concepções de mundo, de metodologias e até mesmo de ideologias diferenciadas.

As considerações sobre a riqueza e complexidade do conceito de tempo são imprescindíveis para que sejam evitados os anacronismos, não tão raros nas explicações históricas. O anacronismo consiste em atribuir a determinadas sociedades do passado nossos próprios sentimentos ou razões, e assim interpretar suas ações; ou aplicar critérios e conceitos que foram elaborados para uma determinada época, em circunstâncias específicas, para outras épocas com características diferentes.

Sujeito histórico

Perceber a complexidade das relações sociais presentes no cotidiano e na organização social mais ampla implica indagar qual o lugar que o indivíduo ocupa na trama da História e como são construídas as identidades pessoais e as sociais, em dimensão temporal. O sujeito histórico, que se configura na inter-relação complexa, duradoura e contraditória entre as identidades sociais e as pessoais, é o verdadeiro construtor da História. Assim, é necessário acentuar que a trama da História não é o resultado apenas da ação de figuras de destaque, consagradas pelos interesses explicativos de grupos, mas sim a construção consciente/inconsciente, paulatina e imperceptível de todos os agentes sociais, individuais ou coletivos.

Conceber a História como o resultado de sujeitos históricos implica não atribuir o desenrolar do processo como sendo ação da vontade de instituições, como o estado, os países, a escola etc., ou resultante do jogo de categorias de análise (ou conceitos), como sistemas, capitalismo, socialismo etc. Perceber que a trama histórica não se localiza nas ações individuais, mas no embate das relações sociais, no tempo.

Cultura

A ampliação do conceito de cultura, fruto da aproximação entre História e Antropologia, enriquece o âmbito das análises, caminhando de forma positiva para a abertura do campo científico da História Cultural. As representações sociais dão unidade a todas as manifestações da vida, quer individual, quer social. Cultura não é apenas o conjunto de manifestações artísticas. Envolve as formas de organização do trabalho, da casa, da família, do cotidiano das pessoas, dos ritos, das religiões, das festas etc. Assim, o estudo das identidades sociais, no âmbito das representações culturais, adquire significado e importância para a caracterização de grupos sociais e de povos.

Historicidade dos conceitos

Os conceitos históricos somente podem ser entendidos na sua historicidade. Isso quer dizer que os conceitos criados para explicar certas realidades históricas têm seu significado voltado para essas realidades, não sendo possível empregá-los indistintamente para toda e qualquer situação semelhante. Dessa forma, os conceitos, quando tomados em sua acepção mais ampla, não podem ser utilizados como modelos, mas apenas como indicadores de expectativas analíticas. Ajudam-nos e facilitam o trabalho a ser realizado no processo de conhecimento, na indagação das fontes e na compreensão de realidades históricas específicas.

Registre-se que é possível distinguir os conceitos, na escala de sua compreensão, entre aqueles que são mais abrangentes e os que se referem a realidades mais especificamente determinadas. Quando o conceito tem uma compreensão geral, que se aplica a realidades histórico-sociais semelhantes, pode receber a denominação de "categoria". Por exemplo, a categoria trabalho, homem, continente, revolução etc. Nesse sentido, os conceitos ou categorias são abertos, são vetores à espera de concretizações com base na elaboração de conhecimentos específicos, de acordo com os procedimentos próprios da disciplina História. No momento em que se atribui a essas categorias as determinações históricas e suas especificidades, como trabalho assalariado, trabalho servil, trabalho escravo, por exemplo, já estamos lidando com conceitos que, por sua vez, poderão receber ainda mais especificações, como trabalho servil na Germânia, na Francônia, e assim por diante; a revolução socialista, a revolução industrial etc. Não há uma "democracia" considerada em sua essência, mas democracias: na Grécia, no século XIX, a democracia liberal, a socialista, a atual brasileira etc... Seriam, então, os conceitos propriamente ditos, considerados como representações de um objeto ou fenômeno histórico, por meio de suas características.

Para efeito dessa análise, estamos empregando a denominação "conceito" na acepção mais ampla e abrangente.

Cidadania

O conjunto de preocupações que informam o conhecimento histórico e suas relações com o ensino vivenciado na escola levam ao aprimoramento de atitudes e valores imprescindíveis para o exercício pleno da cidadania, como exercício do conhecimento autônomo e crítico; valorização de si mesmo como sujeito responsável da História; respeito às diferenças culturais, étnicas, religiosas, políticas, evitando qualquer tipo de discriminação; busca de soluções possíveis para os problemas detectados em sua comunidade, de forma individual e coletiva; atuação firme e consciente contra qualquer tipo de injustiça e

mentiras sociais; valorização do patrimônio sociocultural, próprio e de outros povos, incentivando o respeito à diversidade; valorização dos direitos conquistados pela cidadania plena, aí incluídos os correspondentes deveres, sejam dos indivíduos, dos grupos e dos povos, na busca da consolidação da democracia.

CONCLUSÃO

Ao desenvolver a discussão sobre algumas das questões básicas que se colocam para o ensino de História, optamos por sugerir uma série de considerações a respeito de dois blocos de questões: os conteúdos e os conceitos. Com certeza, não são questões consensuais entre historiadores e professores de História. Não foi intenção definir conceitos ou sugerir os conteúdos que os alunos deverão dominar no transcorrer da escolaridade básica. Mas, sim, a de constatar aquilo que está mais consolidado na área, tanto em relação à necessidade de se realizarem seleções de conteúdos — o que já é feito de forma concreta e diversificada na prática da organização escolar — quanto em relação às considerações sobre os conceitos mais usuais na área de História. A partir dessas considerações é possível iniciar um debate construtivo para corrigir, confirmar, ampliar e sugerir outras possibilidades.

Educação para um mundo em transformação

Janice Theodoro

A MUDANÇA

Tudo muda, a cada momento, no mundo contemporâneo. Portanto, o conceito com o qual precisamos trabalhar, atualmente, com muita desenvoltura, é o de "mudança".

Muitos pensam que a comunicação e a tecnologia são a *pedra de toque* da sociedade contemporânea. Eu diria que ambas são partes de um profundo processo de transformação. Os avanços tecnológicos foram constantes na história da humanidade. As invenções do fogo, da cerâmica, da roda, do aqueduto, do uso do vapor etc. marcaram a vida de diferentes civilizações, mas foram alterando os hábitos lentamente.

Hoje, tudo muda a toda hora, tornando difícil a sobrevivência dos homens que constituíram hábitos, costumes, tradições e que resistem a formas diferentes de vida. Hoje o homem pode trabalhar e, sem muitas dificuldades, mudar de profissão. Essas mudanças são difíceis mas possíveis de viver e compreender. Difícil mesmo conviver com a idéia, por exemplo, do fim do emprego. Difícil porque o que muda é a premissa.

O homem pode aposentar-se mas não deve entregar-se aos sonhos de uma vida tranqüila de aposentado. Não se trata de discutir o valor da pensão mas a idéia de previdência. Se o homem não foi treinado para perceber quais são as premissas que regem seu comportamento

terá dificuldade em responder aos desafios contemporâneos. Se, por exemplo, não se compreender como funciona o sistema previdenciário, quem o garante, quem pode criá-lo e desmontá-lo, qual a lógica que presidiu o surgimento de uma previdência privada, quem não entendeu tudo isso, pode ter pesadelos.

O homem pode também viajar muito, tirar muitas fotografias, sem ver o mundo. É a cegueira contemporânea. Pode trocar objetos, desenvolver tecnologias e ao mesmo tempo transformar-se em prisioneiro de uma série de objetos totalmente inúteis sem saber bem porque os comprou. Esse homem parece ter desenvolvido tanto a razão mas vive num mundo cada dia mais irracional.

O homem pode mostrar no cinema, nos livros, na arquitetura que o mundo mudou, concentrou riquezas, aproximou apenas espacialmente os homens. Mas é difícil preparar o homem para esse desafio contemporâneo, um desafio onde nada, nunca, está no mesmo lugar, onde as relações de causa e efeito não fazem mais sentido porque a mudança cria uma infinidade de variáveis que nos obriga a trabalhar com as idéias de sistema ou de rede.

Depois de tanta mudança, o homem pode também se perguntar se essa modernidade, tão aclamada pela mídia, criou condições para que ele aprofundasse a consciência de si mesmo e do outro. Para isso ele precisaria criticar as premissas, precisaria aprender a ver. Por que as propagandas são repletas de crianças e por que os adolescentes não entram na cena de uma venda de sabão em pó ou de molho de tomate? As crianças são passivas, os adolescentes críticos, ativos, "incômodos".

É possível aprender a reconhecer premissas, estabelecer relações observando presenças, ausências e repetições?

Por que se repete tanto a mesma propaganda?

O RESULTADO DAS MUDANÇAS: A CRISE

Estamos assistindo, na sociedade moderna, a crise dos modelos: a crise do modelo de Estado, do emprego, da família, enfim, a crise do homem moderno. Diante de tantos desafios o nosso papel, enquanto

educadores, é auxiliar os jovens a compreender melhor esse mundo repleto de tantas variáveis.

Os benefícios da ciência são, sem dúvida, visíveis, quantificáveis, mas todas essas mudanças não geraram no homem moderno uma maior capacidade de compreensão dos desafios que o cercam. E isso gera em todos nós uma estranha sensação de que estamos sós, apesar de cercados de pessoas, e que somos muito frágeis perante o desafio que devemos enfrentar para que possamos nos considerar minimamente "vencedores". Afinal, o que é vencer, ou o que é perder? Quando vencemos ganhamos o quê? Quando perdemos, perdemos o quê? Os amigos, a família, o amor?

Um indício desse processo em que a mudança troca tudo, a todo o momento, do lugar em que estava para um outro, é a própria crise das utopias, crise das ciências humanas, crise do homem.

A SOLUÇÃO DO IMPASSE: APRENDER A RESOLVER SITUAÇÕES-PROBLEMAS

Se estamos vivendo um período de crise temos que encontrar soluções. Esse é o nosso maior desafio.

Quais são as armas de que dispomos para vencer o desafio?

Pensar.

Mas é necessário aprender a pensar. Como somos historiadores podemos abrir caminho observando que só há um fato histórico no interior de uma situação-problema. Se não há questão não nos resta nada ou quase nada a fazer. Portanto, para que possamos vencer o desafio da vida contemporânea temos que problematizar a realidade que nos cerca. Para problematizar, o primeiro passo é conhecer.

O CONHECIMENTO

O conhecimento antigamente era estável, as transformações ocorriam muito lentamente. Para obter conhecimento, o homem se

dedicava a uma série de exercícios mentais que se repetiam em livros, na sala de aula e no cotidiano. Podíamos memorizar uma série de informações, aprender regras de retórica, decorar tabuadas e seríamos reconhecidos pela comunidade como homens cultos, ponderados nas decisões, prováveis "vencedores". Nesse mundo marcado pela tranqüilidade, pela repetição, pelas relações sensoriais e não virtuais, nesse mundo antigo sobrava tempo até para amar. Os ancestrais deixavam como herança modelos que serviam de modelo para uma vida. Não era dinheiro mas gerava tranqüilidade. Existia nesse velho mundo um horizonte seguro para onde devíamos caminhar.

Hoje é assim?

Não.

Como as mudanças eram lentas, o homem podia perpetuar formas de comportamento, podia ensinar fórmulas, sugerir procedimentos ou ainda contar fábulas exemplares. Casamento era para a vida toda, emprego público significava segurança na velhice, diploma, um eterno seguro-desemprego.

Como cada coisa ocupava, por muito tempo, o mesmo lugar nós podíamos ensinar uma receita adequada para o sucesso: estude! Tenha um diploma! Vá para a cidade! Tome Biotônico Fontoura! A relação entre expectativa e resultado era, quase, linear.

Antes o professor podia dizer, sem medo de errar, que Portugal foi o responsável pelas Grandes Navegações. Ninguém perguntava se existiam outros povos que navegavam, qual o tamanho das embarcações, se os chineses não foram mais longe. A pesquisa histórica, atividade de iniciados, não interferia em modelos de interpretação memorizados sucessivamente.

Antes o professor podia dizer que existiam apenas dois tipos de colônias. Ou eram de exploração ou eram de povoamento. Essa afirmativa foi por muito tempo tratada como uma verdade acabada. As colônias de exploração reuniam os colonos que queriam enriquecer, explorar e voltar para a metrópole e as de povoamento eram as colônias aonde se ia sem poder retornar. Repetia-se essa hipótese sem que se fizesse um esforço para conhecer onde estava ancorada a reflexão, se ela tinha ou não bases documentais para ser comprovada. Esta era uma verdade histórica, portanto, acabada.

Hoje sabemos que o português vinha para a América e, sem ordem da metrópole, não podia voltar. Portanto, tanto o português como o inglês vinham para ficar. Portanto, um e outro povoavam.

E agora como ficam os modelos?

Primeiro, nós temos que descobrir o que são modelos. E isso representa um longo aprendizado, tarefa para um professor.

Qual foi o resultado da repetição? Como mudar o processo de aprendizagem?

Se não sabemos colocar o problema, observar uma situação por diferentes ângulos, trabalhar inúmeras variáveis, estabelecer relações, discutir as premissas, não encontraremos o campo da provável solução. Se não sabemos questionar hipóteses também não saberemos enfrentar mudanças.

Como enfrentar a mudança?

Identificando, comparando, relacionando, traduzindo e abstraindo.

IDENTIFICAR

A identificação é um momento importante no trabalho do professor. Observar a arquitetura colonial, sua estrutura, dimensões, material, localização, uso relacionando tudo no tempo e no espaço é tarefa difícil. O aluno deve aprender a observar, olhar para um objeto.

Como desvendar seus significados?

Vamos selecionar um exemplo bem simples: uma poltrona. Sempre existiu uma poltrona?

Não.

Ela surge num determinado momento histórico em função de uma determinada concepção de casa e de conforto. A poltrona é um objeto do pós-guerra.

Vamos agora para um outro exemplo com conotação histórica. Construir e reformar uma catedral, como a do México, durante três séculos significa alguma coisa?

Ao identificar um objeto, as circunstâncias em que foi produzido e seus usos podemos supor que, no caso da catedral existia, na localidade, inúmeras pessoas capazes de fazer uma construção daquela

envergadura e que, em função das características do objeto, tinham a intenção de fixar raízes naquele espaço. Uma catedral é um objeto feito para durar muito tempo, um objeto cujo significado espiritual ou material, sem dúvida, é grande. A catedral do México não sugere, pelo material em que foi construída e pelo seu peso, transição. Portanto, a palavra colônia de exploração, aplicada ao México, não dá conta da complexidade do processo em questão, ou seja, não explica a infinidade de igrejas construídas, não significa passagem.

Outro exemplo: Simón Bolívar, no século XIX, teve dificuldade em estudar na Europa. Sua família veio e ficou. Portanto, sua história está mais voltada para o lado do povoamento do que da exploração.

Mais um exemplo bem conhecido: vencedores e vencidos é uma estrutura binária. Os espanhóis conquistaram o México. Portanto, são os homens maus. Os índios foram conquistados. Portanto, são os homens bons. Esse raciocínio dual é um mau caminho para a compreensão de um fenômeno histórico. Só podemos analisar a conquista da América por meio de uma complexa política de alianças. Sem o apoio de grupos indígenas, Cortés não teria conquistado a cidade do México. Portanto, a estrutura de reflexão não é binária.

Concluindo: não podemos repetir modelos. Temos de retomar os documentos históricos, as narrativas coloniais e aprender a identificar as origens de diferentes abordagens. A repetição de uma determinada estrutura, sem que levemos em conta as especificidades históricas, pode negar a razão do próprio conhecimento histórico. Nesse sentido, identificar é um trabalho importante a ser desenvolvido pelo aluno.

COMPARAR

Perceber relações que envolvem quantidades, às vezes, pode ser muito significativo.

Por exemplo: Hernán Cortés contava com 11 navios, 508 homens, 17 cavalos, 32 arqueiros, 13 portadores de escopetas e dez canhões de bronze para conquistar a cidade do México. Naquele momento, a população indígena do México era, provavelmente, de vinte

milhões de pessoas. Só a cidade possuía quinhentos mil habitantes! Para termos uma base de comparação basta lembrar que Paris na mesma época, ou seja, no século XVI, possuía duzentos mil habitantes, Veneza 105 mil e Sevilha noventa mil!

Comparar esses números é um exercício importante.

Quantos índios haviam para quantos espanhóis?

RELACIONAR

A diferença identificada pode nos levar a perceber, por exemplo, dois ou três conjuntos. Por exemplo: Marco Polo viaja e conta sua viagem para um amigo que escreve a história que ouviu. Mais tarde podemos ter duas histórias: a contada por Marco Polo e a contada pelo amigo. Mas acontece que na região visitada também existia uma pessoa que contou o que viu, de tal forma que teremos, de uma mesma história, inúmeras narrativas que nem sempre confluem para o mesmo lugar. Onde elas se encontram e onde se desencontram? Por que se encontram e por que se desencontram?

É importante traduzir as diferenças. François Hartog, estudioso francês, nos lembra de uma imagem presente na literatura grega sobre os egípcios.

> Entre eles as mulheres vão ao mercado e fazem negócios; os homens ficam em casa e tecem. Ao tecer nos outros países, puxa-se a trama para o alto; no Egito, ela é puxada para baixo. No Egito os homens levam fardos na cabeça, as mulheres nos ombros. As mulheres urinam de pé, os homens agachados.

O que essas diferenças indicam?

A pretendida universalidade da regra é uma maneira de a narrativa mascarar o procedimento da inversão. É importante compreender que primeiro temos definida a diferença e depois a diferença é traduzida num esquema de inversão, ou seja, os egípcios são o inverso de todos os homens e os gregos se transformam, assim, num modelo universal.

A análise desses procedimentos exige, num primeiro momento, a identificação, depois a comparação e numa operação mental mais complicada relação e abstração aumentando a consciência do homem sobre os diferentes fenômenos do mundo que o cerca.

Como preparar um aluno para realizar o caminho do mais simples, do mais concreto, para o mais complexo, o mais abstrato?

A busca do saber, da compreensão do mundo que nos cerca, é um exercício do historiador, do geógrafo, do literato, do filósofo, do professor de línguas. Faço história no sentido grego de "testemunho". Nas línguas românicas a História significa essa procura das ações realizadas pelos homens (Heródoto), ou a narração de uma série de acontecimentos (Paul Veyne), ou, ainda, a História pode ser a narração comprometida tanto com a veracidade (uma modalidade do discurso) ou com a ficcionalidade (outra modalidade do discurso). O historiador constrói narrativas assim como o ensaísta ou romancista. Todo o conhecimento se mistura, se transforma. Para responder a esse desafio devemos procurar as raízes das disciplinas aglomeradas no espaço das chamadas "ciências humanas".

Seguindo esse mesmo trajeto da busca de temas transversais poderíamos também falar das representações do espaço, mítico, planetário, cartográfico ou ainda das diversas formas de percepção de um espaço tridimensional e suas relações com a escrita, fonética ou iconográfica.

Qualquer uma dessas portas nomeadas tradicionalmente como História, Geografia ou Língua nos leva igualmente a pensar sobre os mesmos desafios que enfrentam o homem contemporâneo. São apenas portas de entrada para reflexões.

A transversalidade e a renovação no ensino de História

José Alves de Freitas Neto

O ato de educar é um desafio constante! Desde os fundamentos filosóficos acerca do modo de conhecer até os procedimentos contínuos em sala de aula é comum supor que educadores e educandos se confrontem e questionem sobre as ações e conteúdos trabalhados e apreendidos pelos estudantes. O mundo em contínua transformação, as constantes alterações das diretrizes e orientações legais, o controle burocrático cada vez mais eficiente, e alunos pouco dispostos a aceitarem o universo escolar como algo útil e aplicável ao seu cotidiano provocam no educador a necessidade contínua de discussão e alteração para que a escola, em sua tarefa de educar, não se esvazie, e com ela, sua própria profissão.

Os discursos de valorização da educação, pautados nas mais diferentes concepções e orientações — por ser condição de cidadania, pela necessidade econômica, para ficar nas mais comuns — trazem consigo uma idéia de redenção e grandeza que se choca com a expectativa do aluno. Passadas as séries iniciais, logo no ensino fundamental e, sobretudo, no médio, vem a inevitável pergunta: por que eu devo estudar isso?

O argumento da autoridade e de que os conhecimentos produzidos na literatura, nas ciências e nas artes são clássicos, importantes, que se constituem em fundamentos da civilização, dentre outros, são insuficientes e muitas vezes incompreensíveis para o estudante.

A dificuldade para mostrar o que se pretende com os diversos conteúdos e com a proposta de aprendizagem, num mundo com predomínio da prática e do utilitarismo, tem afastado o interesse de crianças e jovens pelo conhecimento. Diversas são as causas e múltiplas as tentativas de explicar esse distanciamento entre a vida do aluno e o seu cotidiano escolar. No entanto, podemos afirmar que, muitas vezes, os educadores — com todo seu empenho e vontade — têm falhado na capacidade de dizer e construir com o aluno o espírito investigativo que leva, por exemplo, à exploração da realidade e à descoberta do mundo científico. No caso específico das humanidades, em particular da História, essas dificuldades surgem, por exemplo, na abordagem e escolha de conteúdos. Mantendo-se num modelo que pretende explicar o presente pelo passado, o professor tem valorizado excessivamente os fatos do passado, sem instigar a reflexão sobre a produção da memória e a ação do aluno como construtor da História e a necessidade de compreender os processos e intersecções entre sua história e a de seu povo, sua civilização. Indivíduo e civilização parecem noções estanques e, até mesmo, opostas.

A fragmentação dos conteúdos, dos horários e da estrutura burocrática das escolas dificultou o aspecto investigativo e explorador da realidade que cerca o estudante e o professor. Para o aluno que tem acesso às novas tecnologias, como a rede de computadores, explorar significa "navegar", ir atrás, pegar *links*, constituir atalhos e chegar a determinado lugar. Para aquele que é excluído desse processo, dadas as condições socioeconômicas, investigar a realidade pode supor a busca da sobrevivência num mundo marcado por violência e violação de dignidade e direitos. Para um e outro, a realidade é mais dinâmica e mais urgente do que a exposição de uma aula.

Como superar esse problema?

A resposta é complexa e não teríamos condições de esgotá-la, de encontrar uma solução definitiva, ou ainda de pretender obter uma única solução ou modelo. A resposta é plural e deve ser encontrada na prática e na realidade de cada educador. Há diversas formas e experiências, vividas e produzidas, provavelmente, em cada uma das unidades

escolares existentes. No entanto, desde 1995, os professores brasileiros têm convivido com a proposta de transversalidade, atrelada aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

A TRANSVERSALIDADE E OS DESAFIOS DO ENSINO BRASILEIRO

A transversalidade apresenta uma proposta que ultrapassa a fragmentação dos conteúdos e disciplinas, prevendo um trabalho cujo conhecimento seja construído em função dos temas e propostas apresentados. Atrelado aos PCNs, publicados pelo Ministério da Educação, onde se pretende obter um referencial de conteúdos das diversas disciplinas, são apresentados temas que devem nortear a elaboração dos objetivos, programas e conteúdos que serão desenvolvidos por professores e alunos nas escolas brasileiras.

A partir de análises sobre a realidade brasileira, especialistas de diversas áreas de ensino apresentaram os cinco temas transversais para a educação nacional: ética, pluralidade cultural, saúde, orientação sexual e meio ambiente. Ou seja, a partir da constatação da necessidade de discutir questões presentes no cotidiano dos brasileiros, como, por exemplo, os permanentes casos de corrupção e de desrespeito à pessoa e à noção de cidadania, o preconceito contra grupos étnicos, de gênero e de orientação sexual, as precárias condições de saúde de parte considerável da população, a desinformação sobre a educação sexual, visível em muitas escolas no alto número de adolescentes grávidas, e na necessidade de preservação dos recursos naturais e da contenção da degradação do meio ambiente, como forma de garantir a própria sobrevivência.

Esses temas, presentes na realidade dos brasileiros, devem ser referências constantes na prática escolar dos alunos de ensino fundamental e médio. A proposta é estabelecê-los como objetivos finais, que serão tratados em todas as disciplinas, aproximando-as do cotidiano dos alunos, para que se evite, de alguma forma, o distanciamento entre os conhecimentos apresentados pelo professor e a expectativa e a necessidade dos alunos.

COMO TRABALHAR A TRANSVERSALIDADE

Por tratar-se de temas que ultrapassam as visões disciplinares, as experiências docentes têm apontado para algumas práticas que demonstram a aplicação da transversalidade. Essas experiências trazem consigo concepções e práticas a serem questionadas e eventualmente assimiladas. Se o que se busca é um conhecimento aplicável à realidade e à construção por alunos e professores, não se trata de apontar fórmulas e soluções, mas de identificar procedimentos e visualizar possibilidades e limites da transversalidade. Vejamos três situações de aplicação da transversalidade nesses primeiros anos de experiência com os temas transversais:

a) Trabalho interdisciplinar: é a forma mais praticada por professores. Geralmente, a partir de uma proposta temática comum, professores de duas ou mais disciplinas afins trabalham por um determinado período (semana/mês/bimestre) no tema indicado, levantando as contribuições e especificidades de sua disciplina para o que está sendo tratado.

Nesse caso, opta-se por um tema e todos os professores apresentam elementos para compreendê-lo a partir da perspectiva de sua disciplina.

O risco e a dificuldade dessa forma de trabalho está na manutenção de uma visão disciplinar sobre um tema abrangente; ao invés de superar barreiras dadas pelo modelo escolar, tenta-se unificar a partir dos fragmentos, como se a perfeita "colagem" de peças dadas pela História, Geografia, Língua, Matemática e Ciências Naturais pudesse responder à indagação e à proposta de trabalho.

Exemplificando a questão: num suposto trabalho sobre os índios e a questão ética de preservação de seu universo cultural, os professores propõem discutir a cultura indígena, seus valores e permanência dentro da sociedade brasileira. Como realizarão o mesmo? Provavelmente o professor de História falará de hábitos, retomará o processo de colonização e resistência indígena; na Geografia fará um levantamento demográfico, áreas ocupadas. Em Língua Portuguesa procurará identificar palavras e relatos literários sobre os índios. Na Matemática, trabalhará com conhecimentos supostamente utilizados pelos índios ou

aplicará cálculos a partir de números e dados apresentados pelos textos apresentados. Nas Artes, proporá aos alunos a atividade de reproduzir o artesanato e a manifestação artística dos índios brasileiros.

Esse procedimento tem uma grande virtude: tentar englobar todos na busca de uma compreensão ampla sobre um determinado tema, no caso o universo indígena; porém, nos apresenta algumas dificuldades: a primeira delas é a manutenção da visão fragmentada ("o que a minha disciplina tem a ver com isso?"); o outro obstáculo será marcado pela artificialidade e *overdose* dessa sobreposição de informações produzidas e trabalhadas com os alunos.

Para evitar esses riscos, deve-se buscar um outro modelo para a composição das disciplinas, conforme veremos no terceiro exemplo.

b) Espaço dentro da grade horária: a ilusão de que a escola deve reservar um momento para discutir os temas transversais. Cria-se, dentro da grade curricular e do horário semanal dos alunos, um espaço para discutir os temas transversais. Dessa forma, por cinqüenta minutos, o aluno sai de sua rotina de aulas para uma aula diferente. O tema dessa aula será a ética, a educação sexual, a pluralidade cultural, o meio ambiente e a saúde.

Dentre as muitas experiências na tentativa de aproximar a escola da realidade do aluno e de valorizar o conhecimento como algo necessário para a vida e não para a erudição, parece ser essa a medida mais inadequada, por dois motivos principais.

Primeiro, porque, ao criar um instante especial para discutir os temas transversais, contraria o princípio da transversalidade: o assunto não estará ligado ao conteúdo das disciplinas tradicionais, transversalmente, mas será uma aula a mais, reproduzindo a visão fragmentária. Segundo, por manter as disciplinas isoladas e a necessidade de ter um espaço próprio para o trabalho com os temas propostos, indicam a visão da escola sobre as disciplinas: elas estão distante da realidade e não se adaptam a essa aproximação com o mundo cotidiano. Dessa forma, reforça-se no professor e aluno a visão de uma escola distante, com conhecimentos repetidos e descontextualizados, não valendo grande esforço para aprender o que não será usado. Nessa

maneira de realizar a proposta dos temas transversais, separando-os dentro da grade curricular, talvez não obtenha nem o entusiasmo nem a participação de alunos, que enxergarão essa atividade como "enrolação", porque não será como as outras disciplinas que, por exemplo, têm provas.

Nesse formato de abordagem da transversalidade, a proposta fica inconcebível e a separação entre a escola e o mundo do estudante amplia-se.

c) As disciplinas como meios e a transversalidade como fim: apresentando temas que ultrapassam as diferentes áreas do conhecimento, a proposta de trabalho transversal requer uma nova concepção das disciplinas dentro da escola.

Não se trata de extinguir ou criar novas disciplinas, mas de mudar a abordagem sobre as disciplinas atuais. Estas deixarão de buscar objetivos em si mesmas, como tradicionalmente é feito, para se mostrarem como meios necessários para a realização dos objetivos expressos por meio dos temas transversais e dos PCNs. A construção e valorização da cidadania, por exemplo, expressa nos objetivos da educação brasileira não pode ser contemplada como algo abstrato ou distante, nem tampouco abordada por uma única disciplina, mas é uma proposta que supera a particularidade de cada uma das áreas do conhecimento.

Deve-se buscar uma transformação pedagógica onde o papel do professor supere a compreensão e prática sobre sua disciplina, abrangendo uma reflexão sobre os conteúdos e valores a ele associados, ampliando a responsabilidade do educador com a formação dos alunos. Ou seja, com base nos temas transversais propostos e na necessidade de cada realidade escolar, o professor deve aproximar seus conteúdos e sua prática escolar para o desenvolvimento da capacidade de o aluno ler e interpretar a realidade, contextualizando-a, aprendendo a aprender. Dessa forma não se trata de aprender que houve escravidão no Brasil, mas de que o aluno saiba se perguntar sobre as formas de organização da produção, dos problemas decorrentes de um ou outro modelo, de questionar sobre os valores que os permeiam e como estes estão presentes em nossa sociedade atual.

É do conhecimento do aluno, mesmo que por caminhos tortuosos do chiste e da piada preconceituosa, a existência da escravidão. Nesse exemplo estamos alertando para que o professor vá além da apresentação das condições históricas sobre o escravismo no Brasil e aproxime a temática ao aluno de hoje. Ao desenvolver no aluno a capacidade de refletir sobre o período histórico em que houve a escravidão, deve proporcionar a análise sobre a questão racial e a desigualdade no Brasil, buscando, na questão da escravidão, uma das possibilidades de interpretação para os problemas vividos ainda hoje. A transversalidade pressupõe um objetivo maior, que pode ser inclusive a questão do preconceito racial e condições econômicas no Brasil do século XXI, por meio de um recurso clássico, o estudo de um dos principais elementos da colonização brasileira. O aluno deve aprender mais do que conteúdos e incorporar a reflexão crítica e a aquisição de valores, por intermédio dos temas apresentados pelos professores, para que sua compreensão da realidade seja mais abrangente e menos preconceituosa, como no caso da discussão com base no tema proposto. Em outras palavras, valendo-se uma aula sobre escravidão, o aluno deve refletir sobre a pluralidade e diversidade cultural presentes na sociedade brasileira. Ao realizar essa tarefa, evidentemente, o professor não estará desprezando seu conteúdo, a abordagem histórica e as críticas historiográficas a esse ou qualquer outro tema, mas antes, destacando como, através desses pontos, ele pode contribuir para a formação cidadã de seu aluno.

O desenvolvimento dessa capacidade habilitará o estudante a relacionar as informações e instrumentalizá-las na sua leitura de mundo e esta, deverá ser, menos preconceituosa, mais plural e ética, conforme os temas propostos na transversalidade. Para chegar a essa realização, todas as áreas têm compromissos que implicam em maior participação no processo de formação dos alunos.

O debate sobre os valores que norteiam a formação dos estudantes é, muitas vezes, acompanhado de um discurso de menosprezo dos saberes tradicionais, como se a presença de um desses elementos (formação ética e cidadã) signifique a ausência de outro (domínio de conteúdos e das ciências). Essa é uma questão complexa, porém ilusória. Muitos dos que criticam propostas que têm como fundamento a aproximação

dos alunos com a realidade, acusando-as de favorecerem a superficialidade, o fazem em nome de uma visão conteudista. Ou seja, acreditam que a autoridade e a validade do conhecimento estão nas questões formuladas por grandes pensadores e inventores, das mais diferentes áreas, independente do tempo e das pessoas que lidam com o mesmo. Desse modo, vêem as grandes figuras da História, das ciências e das artes, como seres "extraordinários", em detrimento dos alunos e seu mundo "ordinário".

Abordar conteúdos dessa maneira é preservar a exclusão e inviabilizar a curiosidade e a participação dos alunos.

Por outro lado, os que desprezam as formulações feitas ao longo da tradição ocidental em nome de, exclusivamente, uma discussão atual, correm o risco de ficar num discurso inconsistente. É preciso que o professor se lembre que o saber não surge espontaneamente, nem é algo dado, mas adquirido, produzido e transformado pelos homens. Dessa forma, não se pode menosprezar formulações e questionamentos que tenham surgido em qualquer tempo ou lugar.

A solução para essa falsa dicotomia deve estar num outro lugar. Fazer com que o aluno visualize a importância do saber dentro de sua realidade. Ser capaz de resgatar não a informação por si mesma, mas o que levou um Platão, um Galileu, um Einstein, um Picasso, um Marc Bloch, um Fernando Pessoa às formulações e expressões que deram em suas áreas. Apresentar o ponto de partida, apresentar um problema é dar condições de verificar e comparar condições para que o mesmo possa ser apreendido pelo aluno, a partir de sua própria atuação, devendo o professor atuar como estimulador desse processo.

Os temas transversais não devem ser vistos como opositores dos saberes considerados clássicos, mas necessidades e questões do presente, de grande importância, que não podem ser ignorados pelos educadores. Se o mundo, a família, os modelos mudaram, faz-se necessário uma nova prática escolar, que atualize e valorize a própria escola e os que nela estão. Considerar as questões trazidas pelas crianças e jovens dos ensinos fundamental e médio, como questões menores, significa reduzir suas preocupações e sua própria existência. O mundo deles e o nosso têm questões que não são menores dos que as apresentadas em outras épocas por outros pensadores. São diferentes. Não permitir que

os temas do cotidiano se façam presentes em sala de aula em detrimento dos grandes feitos do passado, é ignorar a angústia dos alunos e educar com o olho voltado para trás, com um saudosismo injustificável que significa dizer que as questões de outras gerações foram mais importantes que as da atualidade.

Portanto, a proposta da transversalidade não significa excluir disciplinas ou introduzir outras, mas mudar a prática escolar.

> Introduzir no ensino as preocupações mais agudas da sociedade atual não significa deslocar as matérias curriculares, embora a vigência e a adequação de muitos dos seus conteúdos sem dúvida deverão ser revisadas, em alguns casos porque são de valor formativo duvidoso e em outros porque contradizem claramente os princípios subjacentes aos temas transversais (não se pode valorizar a paz e exaltar a guerra ao mesmo tempo, nem fomentar a igualdade entre os sexos destacando apenas as ações realizadas por homens, por exemplo)[1].

A TRANSVERSALIDADE E O ENSINO DE HISTÓRIA

A implantação da transversalidade pressupõe alterações no ensino de História. Para muitos, acompanhando as discussões da historiografia, não chega a ser novidade as mudanças e concepções propostas. Para outros, presos a um modelo de ensino tradicional, é preciso rever conceitos e procedimentos sobre a própria História e o seu papel dentro de uma proposta de ensino transversal.

Por isso, podemos afirmar que a implantação dos temas transversais não se refere apenas a mudanças didático-pedagógicas, mas também conceituais sobre o ato de educar e a própria História.

Muitos brasileiros foram e são educados com uma visão da disciplina de História marcada por grandes acontecimentos, numa linearidade e composição seqüencial que se encaixam e apresentam como dotadas de um sentido que chegamos ao que somos hoje. Ou seja, ordenados dentro de uma cronologia, apresentam-se fatos como desdobramentos

de um anterior e gerador de um terceiro, como se, mecanicamente, as coisas se simplificassem e os alunos compreendessem a História e, com ela, sua própria história.

Essa prática, conhecida por muitos, gerou em grande parte dos estudantes, sobretudo das séries iniciais, um distanciamento e indiferença ao ensino de História, gerando o senso comum de que a disciplina só trata de "coisas antigas" e que "não tem nada a ver" com o nosso dia-a-dia. De fato, um modelo de ensino histórico que lida com uma narrativa feita apenas com heróis e sujeitos fundadores da civilização é algo que se separa do universo dos alunos e os exclui desse processo. Para exemplificar, basta olhar a produção de textos didáticos. Houve inovações nos últimos anos, introduzindo noções que a historiografia já discute há muito tempo, como a história do cotidiano, mas a maior parte dos textos ainda reproduz a menção aos mitos fundacionais, aos nomes e tópicos consagrados. Muitas vezes esse conteúdo tradicional aparece revestido de "inovações" e *layout* diferenciados, mas a análise do texto demonstra a reprodução de um modelo já conhecido e, em grande parte, rejeitado pelos alunos, por seu distanciamento.

A inserção dos temas transversais deve ser considerada nesse contexto de questionamento aos procedimentos escolares. Alterar a compreensão de que a disciplina não é um fim em si mesma, mas um meio para chegar a outros objetivos, refletindo e atuando na educação de valores e atitudes dos alunos e cidadãos, é condição fundamental para a renovação do ensino. Deve-se abandonar a visão do conhecimento específico da disciplina, sem abrir mão dos repertórios e recursos de cada área de conhecimento, e, ao mesmo tempo, incorporar o papel de formação exercido pelo educador, tratando de temas e questões que ultrapassam o conteúdo programático, por meio dos temas transversais. A busca da compreensão da realidade e a efetiva participação do indivíduo a partir de dados e noções relativos ao seu cotidiano, ao seu universo, fazem com que a escola passe a ser considerada como um espaço de conhecimento e reconhecimento, onde por intermédio das diversas disciplinas e de sua nova abordagem o aluno seja capaz de ver e vislumbrar-se como construtor de sua própria história.

Dessa forma, o ensino de História deve atrelar-se aos temas propostos pela comunidade escolar, a fim de tornar-se presente e capaz de dizer qual sua função dentro do processo escolar.

Na prática escolar, dois procedimentos são mais usuais no ensino de História: o primeiro, dividido por temas e/ou períodos: História do Brasil, História Geral ou da América; o segundo, por eixos temáticos, como por exemplo a organização do trabalho, industrialização, formação de cidades e a vida urbana, elencando diversos aspectos a eles relacionados. Em ambas as práticas, pode-se trabalhar com os temas transversais. A proposta de renovação e de visão da História que supere a divisão cronológica aponta para o segundo procedimento como o mais adequado para o ensino transversal, embora não exclua a primeira opção, desde que inserida dentro dos objetivos da transversalidade.

Vejamos dois exemplos:

1. Abordagem do ensino de História através de eixo temático

Suponhamos que uma determinada escola opte pela discussão relativa ao tema da pluralidade cultural. Todas as disciplinas devem envolver-se e direcionar seus esforços para a compreensão e valorização da diversidade etnocultural, apresentando riquezas e contrastes dessa realidade, combatendo preconceitos e discriminações.

Dentro da História, o professor deverá estabelecer um eixo temático que contemple a proposta transversal da escola. Valendo-se dela pode-se livremente organizar um eixo temático ou acatar as sugestões dadas, por exemplo, nos PCNs de História para o ensino fundamental: "História das representações e das relações de poder", subdividindo-se em outros dois subtemas "Nações, povos, lutas, guerras e revoluções" e "Cidadania e cultura no mundo contemporâneo".

O professor, ao definir os conteúdos a serem contemplados em sua proposta de trabalho, deve ter pleno conhecimento dos objetivos e da problemática que pretende abordar e a relevância dessa na realidade dos alunos, em seus múltiplos planos. A partir do aluno, de sua própria história e referências locais, o trabalho deve desdobrar-se para

inserir essa realidade em questões regionais e globais, aguçando a curiosidade e a compreensão da necessidade de uma visão mais ampla para a questão do que a sua particularidade. Dessa forma as questões devem ser selecionadas com

> (...) a intencionalidade de fornecer aos alunos a formação de um repertório intelectual e cultural, para que possam estabelecer identidades e diferenças com outros indivíduos e com grupos sociais presentes na realidade vivida — no âmbito familiar, no convívio da escola, nas atividades de lazer, nas relações econômicas, políticas, artísticas, religiosas, sociais e culturais. E, simultaneamente, permitir a introdução dos alunos na compreensão das diversas formas de relações sociais e a perspectiva de que as histórias individuais se integram e fazem parte do que se denomina História nacional e de outros lugares[2].

A articulação entre a história vivida pelo aluno e os conteúdos apresentados pelo professor exige planejamento e capacidade de fazer um diagnóstico da realidade de onde se parte e as interações com os conteúdos para chegar aos objetivos apresentados pela proposta transversal. É um trabalho mais dinâmico e desafiador: professores e alunos são agentes da aprendizagem e os recursos didáticos devem ser manipulados por ambos.

Retomando o exemplo da pluralidade cultural e o estabelecimento de um eixo temático e os conteúdos, podemos apresentar o seguinte, à guisa de exemplificação: reconhecendo a sala de aula, a própria escola e a comunidade/bairro onde se vive, o aluno será capaz de identificar o conceito de diversidade cultural e a partir deste analisar como essa diversidade é representada e lida pelos mesmos. Ou seja, o aluno será capaz de dizer como a mídia, a escola, os livros, os pais, a polícia, o jornal, as brincadeiras e as piadas retratam os diversos grupos culturais que compõem o mundo que o cerca.

Com base nesse levantamento, o professor deve conduzir a um questionamento dessas leituras, fazê-los desconfiar do que se narra e como se narra, identificando e visualizando interesses e manipulações

dentro da sociedade. Conduzir a discussão, valorizar a oralidade, sobretudo daqueles que — pela proposta apresentada — se sentem prejudicados ou vitimados por preconceitos.

Essa atividade dinamizará a aula e o professor poderá introduzir conceitos e discussões por meio da História, levantando, por exemplo, momentos de tensão e conflitos por conta da diversidade cultural, de forma direta ou indireta. Dessa maneira, ele pode partir da apresentação feita pelos próprios alunos e buscar na História do Brasil situações de confronto e negociação na formação do país. Dos conflitos agrários envolvendo os índios e suas reservas da década de 1990 à origem da colonização, o professor poderá despertar o aluno para os modos de organização econômica e política e sua relação com a questão cultural. Ainda dentro desse mesmo tema, observar as relações entre os índios, negros e portugueses contra as invasões holandesas e francesas, discutindo o que leva a união de índios e colonizadores e o que resulta para ambos e para a própria concepção de identidade cultural brasileira.

Para que a análise não fique cronologicamente distante, o professor pode estabelecer como um dos momentos de seu eixo temático da questão da diversidade cultural, tensões e conflitos recentes. De um dado jornalístico sobre um acontecimento nacional ou internacional movido pelos conflitos etnoculturais aos conflitos armados da Bósnia, das tensas relações entre árabes-judeus, da coalizão antiterrorista formada pelos Estados Unidos no pós-11 de setembro de 2001, do acesso dos negros à universidade e as discussões sobre cotas e políticas afirmativas — no Brasil e no mundo; das rivalidades regionais dos brasileiros com argentinos. Ou seja, a partir de uma infinidade de questões que poderiam ser elencadas, o professor pode despertar o aluno para a reflexão sobre o outro, discutindo a alteridade e a sua maneira de ver o mundo em um universo imediato — o da própria escola — ou nem tanto, como nos acontecimentos internacionais. Nesse caso, a preocupação é a discussão sobre a alteridade. O tema é áspero e difícil de ser incorporado por qualquer aluno do ensino fundamental ou médio. No entanto, a discussão sobre o outro, sobre as diferenças e semelhanças podem e devem ser feitas pelo professor. Os assuntos que servirão como ponto de partida são muitos, mas o professor não pode abdicar dessa discussão

sobre o outro. Falar do mundo islâmico ou cristão, do mundo rural ou urbano, de comunidades indígenas ou das megalópoles ou ainda da era tecnológica é estabelecer um local de enunciação para se discutir sobre as diferenças. Nesse sentido, utilizando-se das noções apresentadas pelo historiador francês François Hartog, pode-se comparar, traduzir, nomear, classificar, descrever, estabelecer fronteiras e proximidades[3].

O professor de História pode articular seus conteúdos para que o aluno visualize a expressão de preconceitos e como eles surgem ou podem ser amenizados em diversos instantes da História. Ele não dará lições, mas apresentará reflexões sobre as diferentes sociedades e grupos culturais, como eles se relacionaram entre si, com a necessidade de sobrevivência e a articulação da produção. Apresentará as diferenças culturais, étnicas, de gênero, suas implicações em sistemas políticos e ideológicos, os papéis da religião, a composição do imaginário, o impacto da tecnologia, as inclusões e exclusões que se associam a elas etc.

Muitos são os temas e perspectivas do que poderia ser trabalhado valendo-se da transversalidade, sobretudo com o trabalho baseado em eixos temáticos. Apresentamos alguns e ignoramos outros, mas o fundamental é que o professor tenha clareza do seu papel, do papel dos alunos e dos conteúdos e temas que devem ser submetidos a objetivos mais amplos do que o domínio de conteúdos.

2. Abordagem do ensino de História por meio de temas ou períodos

A proposta da transversalidade não exclui a manutenção do ensino de História por meio das divisões clássicas entre História Geral, da América e do Brasil, ou ainda divisão de História Geral em Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea. No entanto, essa concepção deve ser reinterpretada com base na introdução dos temas transversais. Manter essa divisão clássica, separando entre as séries o que vai ser ensinado em cada uma, é legítimo, desde que nessa separação não tenha a concepção de que o aluno só compreenderá um determinado fato, por exemplo do Brasil, se compreender a História Geral. Se o professor continuar a atuar assim, significa que, para ele, a História é um fim em si mesma e há necessidade de expô-la em seu suposto caráter evolutivo:

das cavernas à era da tecnologia digital. Além das conseqüências historiográficas, que não nos cabe discutir aqui, há um equívoco em relação ao aluno e seu papel como sujeito da aprendizagem.

Ressalvando-se esse aspecto e justificando como fazer um trabalho transversal baseado na divisão clássica da História, tem-se a favor dessa prática de ensino a grande quantidade de textos e o amparo a professores e estudantes. Como o maior recurso dos professores ainda continua sendo o livro didático, estes, com raríssimas exceções, apresentam-se dentro dessa ordem de divisão do conteúdo da História. O problema é quando o professor não planeja seu conteúdo e trabalho, mas segue fielmente a divisão capitular do livro didático, ficando distante dos alunos e sua vivência, inviabilizando propostas de renovação do ensino.

Porém, se o professor tiver clareza da importância e relevância dos temas transversais, ele será capaz de articular sua prática do mesmo modo que o professor que optou pelos eixos temáticos. Com base no universo local dos estudantes, o professor será capaz de indagar, perguntar sobre os procedimentos e costumes, despertando para a reflexão em outros povos e tempos, fazendo analogias com o momento, propondo uma construção ao aluno que não seja a repetição de fatos, mas a capacidade de refletir e compreender os acontecimentos, como fruto da ação de indivíduos em um determinado momento, dentro das circunstâncias por eles vivenciadas. Esses alunos serão capazes de observar e ler sua realidade com um olhar crítico e analítico sobre o seu próprio papel e momento histórico, interpretando as diversas narrativas e suas implicações.

O fato de começar a estudar a História do Brasil por meio das chamadas Grandes Navegações e a busca de um mundo que se expandia ao final do século XV, não torna menos importante do que estudar o processo de globalização. O professor pode articular os conhecimentos e momentos vividos pelos alunos, questionando por exemplo o papel do país dentro do mercado internacional, hoje ou no século XVI, percebendo as diferenças e semelhanças dos dois períodos.

Considerando a temática da pluralidade cultural que escolhemos como exemplificação anteriormente, podemos retomá-la e levá-la

adiante nessa abordagem por temas e períodos. Ao tratar de hierarquização de culturas e desrespeito aos povos, podemos questionar esse princípio entre os gregos, entre os astecas, entre portugueses, entre os próprios brasileiros com suas diferenças regionais e raciais, entre a América Latina e os Estados Unidos ou a Europa. Ou seja, na Grécia Antiga ou na História da primeira década do século XXI, podemos tratar a questão da pluralidade cultural, do como ela se perpetua e onde ela é oprimida e resiste e de que forma. Entre o conceito de "bárbaro" usado pelo grego aos povos que não pertenciam à sua civilização, a seu padrão cultural, à idéia de atrasados e subdesenvolvidos dirigidos a determinados grupos culturais, religiosos ou nacionalidades de hoje, podemos inferir que a diversidade cultural existente entre nós e os gregos, não é, grosso modo, muito distinta.

Dessa forma, é plausível a articulação dos conteúdos divididos de forma tradicional à inovação representada pela transversalidade. O que deve mudar é a atitude do professor diante dos conteúdos e alunos, identificando o que se busca e como se busca, preservando o papel dos estudantes como sujeitos da aprendizagem.

CONCLUINDO

Sabendo que o ensino é algo dinâmico e necessita adaptar-se às diversas realidades e alunos, vimos que, tanto numa abordagem tradicional como na implantação de eixos temáticos, o professor pode e deve renovar o ensino de História. Desse modo apresentamos alguns pontos que sintetizam a proposta de trabalho com os temas transversais e devem ser claros para os professores que se dispõem a realizá-lo:

- valorização do aluno e de seu universo;
- estimular a oralidade e, com base nela, a produção textual e a análise de documentos (textos, vídeos, mapas, acervos...);
- não é possível estudar tudo. Em nenhum momento, em nenhum modelo, poderá o professor contemplar toda a História (até mesmo porque ninguém possui esse saber ou pretensão); por isso, é

preciso saber selecionar o que falar e como falar para que o aluno possa fazer a articulação entre sua individualidade e a história coletiva;

• saber identificar o esgotamento ou a necessidade de aprofundamento de um tópico, pela maturidade, envolvimento e proximidade com o que é vivido pelos alunos, devendo estar atento ao ritmo dos mesmos e do que se busca, em detrimento de um calendário rígido que muitas vezes esvazia o esforço do professor;

• expor ao aluno o que se ensina, por que se ensina e onde quer chegar, para que eles reajam e discutam em torno desses mesmos objetivos, sendo partícipes desse processo de aprendizagem;

• dar a dimensão que o conhecimento histórico é um meio para compreender o mundo, as questões da atualidade, suas origens, as diversas respostas e explicações para um determinado fato, levando o aluno a ver que há diversas explicações para uma mesma realidade, devendo abrir-se para ouvi-las e questioná-las, numa prática que permitirá maior lucidez e discernimento diante da sociedade e da própria vida.

Notas

(1) Montserrat Moreno. *Temas transversais em educação*. p. 36.

(2) Mec. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais:* História e Geografia. p. 43.

(3) François Hartog. *O espelho de Heródoto*. p. 229-272.

Bibliografia

Anpuh. Memória, História, Historiografia: dossiê ensino de História. *Revista Brasileira de História*. São Paulo: v. 13, set. 1992/ago. 1993, n. 25/26.

Aquino, J. G. (org.). *Diferenças e preconceito na escola:* alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998.

Busquets, M. D. et al. *Temas transversais em educação:* bases para uma formação integral. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1998.

Cortella, M. S. *A escola e o conhecimento:* fundamentos epistemológicos e políticos. 3ª ed. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2000.

Fazenda, I. C. A. *Práticas interdisciplinares na escola*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

Hartog, F. *O espelho de Heródoto:* ensaio sobre a representação do outro. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

Jenkins, K. *A História repensada*. São Paulo: Contexto, 2001.

Secretaria de educação fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais:* História e Geografia. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

Novas formas de abordar o ensino de História

Rafael Ruiz

A QUEBRA DOS MODELOS

O processo de conhecimento é a grande aventura e o grande desafio que o educador enfrenta quando prepara as suas aulas e quando as desenvolve com os seus alunos.

É dentro dessa perspectiva que serão feitas as considerações aqui apresentadas, partindo de uma pergunta simples de ser feita e difícil de ser respondida: qual é o modelo que devemos procurar como historiadores e como professores de História?

Partindo de uma conferência proferida pelo historiador francês François Hartog, publicada em 1996, poderíamos dizer que houve três modos de entender a História e o papel do historiador.

O modelo clássico, inaugurado por Tucídides e Cícero, quando entendiam a História como *magistra vita*, uma velha mestra que, educando com os seus exemplos do passado poderia preparar nosso caminho no futuro.

Esse modelo histórico predominou com altos e baixos até a metade do século XVIII, quando a Revolução na França e o Iluminismo na Alemanha exigiram uma nova conceituação. Essa nova conceituação carregava consigo a descoberta da História como processo.

Um processo que era, ao mesmo tempo, progressivo e teleológico (que leva a algum lugar, que tem objetivo). A História seria uma

"história do futuro", como o próprio Chateaubriand, escritor francês, afirmava: "eu escrevia História Antiga, e a História Moderna estava a bater à minha porta".

Chateaubriand estava se referindo ao fato de que pretendia escrever História precisamente no momento em que se estava dando a Revolução Francesa. "Gritei-lhe em vão: Espera, já vou. Ela passava ao estrondo do canhão, levando três gerações de reis", completava Chateaubriand.

Por outras palavras, o historiador estaria imerso no próprio tempo em que escreve e, à medida que escreve, tenta escrever sobre o passado, procurando vislumbrar o futuro, querendo entender a Revolução e prever, simultaneamente, o seu destino.

Um terceiro modelo surgiu no período entre guerras quando, a partir do final da Segunda Guerra Mundial, o futuro começava a perder terreno à medida que o presente, e nada mais do que o presente, tornava-se importante. De certa forma, como afirmava Hartog na sua conferência, "o que temos experimentado no Ocidente ao longo do século XX é uma ênfase crescente no presente enquanto tal".

Portanto, até o começo dos anos 80, tínhamos três linhas de pensamento que configuravam a História: a história "mestra da vida", voltada para o passado; a história teleológica, voltada para o futuro, e a história do presente, situada no hoje, aqui e agora. E, contudo, conforme Hartog afirmava, esses três modelos quebraram definitivamente e não conseguem mais dar conta da História.

À PROCURA DE UM NOVO MODELO PARA A HISTÓRIA

O que mudou nesses últimos anos? Por que esses modelos não dão mais conta da realidade histórica? Hartog defende a hipótese de que o ano de 1989, com a queda do Muro de Berlim, simboliza o momento de quebra ou, pelo menos, o momento de mudança.

O que simboliza esse momento para o conhecimento histórico? Simboliza, nas palavras de Hartog, que "não é mais possível escrever

História do ponto de vista do futuro e que o passado mesmo, e não apenas o futuro, tornou-se imprevisível ou mesmo opaco".

Não é mais possível falar do futuro porque as velhas teorias deterministas, de uma história positiva, uma sucessão linear e progressiva não passavam de uma ilusão. Não é mais possível ver o passado porque, depois da queda do muro, é mais fácil perceber que há muitos pontos de vista convergindo sobre esse passado e narrando-o de formas muito diferentes.

Qual deveria ser, então, o novo modelo para a História? Que perguntas deveríamos fazer ao nosso passado, ao nosso presente e ao nosso futuro? Qual poderá ser a tábua à qual possamos nos agarrar diante desse naufrágio dos vários modelos?

A resposta de Hartog lança uma luz penetrante para reorganizarmos nossa maneira de estudar e de ensinar a História. Diz ele que precisamos nos basear em dois princípios:

1. edificar o próprio ponto de vista tão explicitamente quanto possível; e

2. realizar sempre uma abordagem comparativa.

Trata-se, portanto, de ensinar aos alunos não a contemplar o "edifício da História" como algo já pronto, mas de ensinar-lhes a edificar o próprio edifício.

Até agora a História era ensinada como se se tratasse de quadros já acabados. Cenas que eram apresentadas aos alunos como se fossem *slides*, para, a partir daí, tecer algumas considerações sobre como se chegou a essas mesmas cenas: o Renascimento, os descobrimentos, a Conquista, a Reforma, a Contra-Reforma... E as suas conceituações paralelas, o individualismo, o desejo de expansão, os novos mercados, o extermínio das populações indígenas, o espírito protestante e o católico...

Ensinar a edificar o próprio ponto de vista não significa ensinar as soluções, nem significa mostrar aonde se chegou num determinado momento histórico, nem sequer significa dar algumas explicações sobre como e por quê se chegou naquele ponto. Isso é importante, mas, como ressalta Hartog, hoje já não é suficiente.

Ensinar a edificar o próprio ponto de vista histórico significa ensinar a construir conceitos e aplicá-los diante das variadas situações

e problemas; significa ensinar a selecionar, relacionar e interpretar dados e informações de maneira a ter uma maior compreensão da realidade que estiver sendo estudada; ensinar a construir argumentos que permitam explicar a si próprios e aos outros, de maneira convincente, a apreensão e compreensão da situação histórica; significa, enfim, ensinar a ter uma percepção o mais abrangente possível da condição humana, nas mais diferentes culturas e diante dos mais variados problemas.

O nosso desafio, portanto, consiste não em saber se é possível fazer isso ensinando História, mas em responder positivamente, com um método adequado, à pergunta sobre como é possível fazer isso, ensinando História.

UM NOVO MÉTODO: HISTÓRIA E LITERATURA

Se, conforme dizia Hartog, a forma mais acertada para construir o próprio ponto de vista seria adotar uma abordagem comparativa, poderíamos tentar encontrar uma nova fonte de análise e de trabalho a partir da Literatura.

A convenção da veracidade, própria da História, e a convenção da ficcionalidade, própria da Literatura, permitem-nos estabelecer um método que, seguindo as diretrizes de Hartog, poderá ajudar-nos a elaborar essa abordagem comparativa.

Podemos trabalhar os diferentes modelos históricos através de um documento ou de um texto literário clássico. Podemos usar, como método de trabalho e em salas de aulas, tanto um texto de Tucídides, para mostrar a "História, mestra da vida", como um texto do *A vida e as estranhas aventuras de Robinson Crusoé*, de Daniel Defoe; tanto um texto de Marx, para identificar uma "história teleológica", como a *Utopia*, de Thomas More; tanto um documento da "história presente" como uma leitura de *Palomar,* de Ítalo Calvino.

Robinson Crusoé e a "História, mestra da vida"

O objetivo de trabalhar com a leitura do texto de Defoe poderia ser tentar perceber como é difícil captar a diferença e como é fácil ver no outro a projeção daquilo que somos.

Robinson está no Novo Mundo pretendendo moldá-lo conforme ao já conhecido, conforme ao estilo europeu. O grande erro de Robinson consistirá em não olhar para a realidade que o cerca sem deixar de lado a herança do passado já vivido. Quando quis semear para resolver o problema da fome, foi incapaz de prestar atenção aos ritmos climáticos do lugar onde estava. Soube apenas pensar nos mesmos moldes e com os mesmos ritmos que se viviam na Inglaterra:

> Guardei todos os grãos que pude com a intenção de os semear de novo, na esperança de conseguir, com o tempo, quantidade suficiente para me prover de pão. Todavia, não pude comer um só grão antes do quarto ano, e, mesmo depois desse tempo, usei de muita economia, como veremos a seu tempo. Com efeito, perdi toda a primeira sementeira, porque não escolhi a época apropriada.

Qual é o princípio epistemológico que Robinson está usando? A analogia. Olha para a nova realidade em que se encontra e enxerga-a através do filtro do que já conhece.

Por isso, o primeiro contato com o outro dá-se de maneira pragmática e individualista. É a melhor forma que Robinson imaginara para conseguir sair da ilha, em mais uma nova tentativa que realizara:

> Uma noite, durante a estação chuvosa, no mês de março do 24º ano da minha permanência na ilha sonhei que, ao sair de casa pela manhã, como de costume, vi duas canoas na praia e 11 selvagens que traziam outro prisioneiro, para assar e devorar (...). Tornou-se, assim, meu criado. Logo que o arranjei, disse para comigo: "Posso, agora, tentar atingir o continente, pois esse camarada me servirá de guia, dizendo-me o que fazer,

> aonde ir para obter víveres, que lugares evitar para não ser devorado". Acordei com esse pensamento. Tamanha me fora a alegria ante a perspectiva de escapar da ilha, que, ao ver que tudo não passava de um sonho, o desapontamento me lançou no mais profundo desânimo.

O seu sonho somente se realizou um ano e meio depois. Foi assim que salvou "Sexta-Feira". Era a primeira vez, em 25 anos, que conseguia relacionar-se com outro ser humano. E, contudo, o seu modo de olhar continua preso ao passado, continua sendo um modo de olhar europeu:

> Era um belo tipo, elegante, bem proporcionado, alto, robusto, e, segundo me pareceu, de uns 26 anos de idade. Tinha aspecto agradável e não feroz ou brutal. A fisionomia era varonil, embora não lhe faltasse a doçura e a suavidade do semblante europeu, máxime quando sorria (...). A pele não era negra retinta, porém, acobreada, mas não daquele horrível acobreado, amarelecido e nojento, dos índios do Brasil, da Virgínia e de outras regiões da América.

E as primeiras duas coisas que Robinson lhe ensinou foi: "que seu nome seria Sexta-Feira, dia em que o salvara (...) e a dizer 'Senhor' e, em seguida, dei-lhe a conhecer que esse seria meu nome".

Todo o processo de aculturação seria, portanto, uma imitação do estilo europeu. O americano seria um remedo do europeu, sem aparência própria:

> Depois disso, voltamos ao nosso "castelo", onde dei a Sexta-Feira, antes de mais nada, um par de ceroulas de linho, que encontrara na arca do infeliz artilheiro do navio naufragado. Serviu-lhe muito bem, com pequenos ajustes. Fiz para ele, depois, da melhor maneira que pude uma jaqueta de pele de cabra. Dei-lhe também um gorro de lebre. Ficou, dessa maneira, toleravelmente vestido. Mostrou-se muito contente com a indumentária, quase tão boa quanto a do seu senhor. Não se ajei-

> tou bem, a princípio. As ceroulas eram-lhe muito incômodas e as mangas da jaqueta feriam-lhe os ombros e a face interna dos braços. Não tardou, porém, a acostumar-se.

A própria alimentação seria como na Inglaterra:

> (...) Resolvi regalá-lo no dia seguinte com um pedaço de cabrito assado. Preparei a carne, pendurando-a de um cordel sobre a fogueira, conforme vira fazer muitas vezes na Inglaterra (...). Quando lhe dei a comer um pedaço de carne, usou de tantos gestos para dizer-me quanto a apreciava, que não pude deixar de entendê-lo. Acabou por me afiançar que nunca mais comeria carne humana, o que me alegrou bastante.

Por isso não é de se estranhar que Robinson, na segunda parte do livro, pretenda criar as bases da sua nova colônia a partir do exemplo da antiga:

> A seguir reparti uma espécie de tela inglesa muito fina, de que já fiz menção, dando-lhes o bastante para fazer uma tela ampla e leve, à guisa de túnica, traje fresco e cômodo, que me pareceu mais próprio para aquele clima (...). Da mesma forma, dispuş quanto aos sapatos, chinelos e chapéus.
> É impossível descrever o prazer e a satisfação que demonstrou aquela pobre gente ao ver meu interesse por eles (...). Chamaram-me seu pai.
> (...) Apresentei, então, o pessoal que havia levado comigo, principalmente o alfaiate, o ferreiro e dois carpinteiros.

Robinson Crusoé é um bom exemplo de como o passado pode ser modelo para o "presente", como, de fato, a história pode ser "mestra da vida". Daniel Defoe propõe com a sua personagem uma "Nova Inglaterra" no Novo Mundo e, para tanto, levará do velho continente alfaiates, carpinteiros, roupas, tecidos... Enfim, tudo aquilo que for necessário para fazer da América um espelho da Europa.

More e Maquiavel: as utopias em choque

A "utopia" é um dos temas mais importantes da História Moderna, freqüentemente tratado como um apêndice literário, num momento marginal da aula sobre o Renascimento ou os descobrimentos.

Contudo, a análise desses textos literários permite relacionar e estabelecer conexões entre muitas áreas do conhecimento: política, sociedade, religião, representações sociais, aspirações... Dessa forma, torna-se mais simples fugir do sistema bipolar já comentado (individualismo-expansão; novos mercados-extermínio; calvinismo-catolicismo...) e adentrar-se na proposta comentada por François Hartog, denominada por ele de "história teleológica".

Por que a "utopia" surge como um modelo no mundo moderno? Porque o pensamento moderno é um pensamento ativo. Tanto Francis Bacon quanto a Companhia de Jesus, por citar apenas dois exemplos bem diferentes, são caracterizados por esse componente.

Para Bacon, a finalidade do conhecimento já não é mais, como nos tempos clássicos, a contemplação (teoria) da realidade, mas a transformação da mesma. Saber é dominar. Dominar a natureza e as suas leis para transformá-la.

Para a Companhia de Jesus, a tarefa mais importante é a transformação do homem: de um homem velho para um homem novo, de um homem pecador num santo. E, para isso, seria necessário um novo espaço, um novo tempo, uma nova sociedade.

Por isso, o modelo utópico será tão utilizado na Idade Moderna, porque servirá como crítica do atual modelo de vida e proposta do futuro. E a América será o campo fértil para servir de modelo para uma nova proposta de sociedade. Nessa perspectiva, entende-se melhor por que a *nova* realidade *descoberta* foi chamada de Novo Mundo, Nova Espanha ou Nova Inglaterra.

Onde está a diferença principal entre a *Utopia* de More e o *Príncipe* de Maquiavel? Na sua diferente concepção do "ser" e do "dever ser". E essa distinção é precisamente um divisor de águas entre o mundo clássico-medieval e o mundo moderno.

More, embora renascentista, é um humanista clássico. Sua tradição está ancorada nos gregos. Maquiavel rompe com o mundo grego e prepara as bases do mundo moderno.

Os gregos tinham visões muito diferentes sobre a educação, mas partiam de um princípio ordenador que é contestado pelo mundo moderno, e especificamente por Maquiavel. Para os gregos, o ser e o dever implicam-se mutuamente.

Para More, só poderá haver uma "boa" sociedade se os homens forem "bons", ou seja, se forem convenientemente educados. Para Maquiavel, basta apenas que os homens "representem" o seu papel.

Quando Thomas More explica a Rafael como deveria ser o processo educativo na "nova" sociedade, advertia que "não é possível que tudo seja bom e perfeito até que os próprios homens consigam atingir a perfeição, coisa que, na minha opinião, não acontecerá nos anos mais próximos de nós" .

Para More, a educação da "nova" sociedade teria um ritmo lento, porque seria preciso tempo para extrair dos homens aquilo que de melhor podem dar de si. Por isso, propõe jogos e costumes que permitam criar hábitos:

> [Um dos jogos] é o combate dos vícios e das virtudes, em jeito de batalha, sobre um tabuleiro. Este jogo mostra com clareza a discórdia e a anarquia que reina entre os vícios e o seu perfeito acordo e unidade quando se opõem às virtudes. Mostra ainda os vícios que se opõem a cada uma das virtudes, como as atacam, astuciosamente e por processos indiretos, e a dureza e violência com que as enfrentam em campo aberto. Evidencia este jogo como a virtude resiste ao vício e o domina, como frustra os seus intentos e finalmente como um dos dois partidos alcança a vitória.

More insere-se em uma corrente do pensamento humanista clássico, que estabelece a necessidade da virtude pessoal para que a república funcione corretamente.

Por isso, em *Utopia* vive-se de acordo com costumes bem diferentes dos da nossa sociedade. Para evitar os graves problemas sociais

que decorrem do uso do dinheiro, do ouro e da prata, da avareza e ambição humanas, os utopianos encontraram um método, que o próprio Rafael diz ser difícil de acreditar:

> Utilizam o ouro e a prata para fazer vasos de noite e outros recipientes de uso mesquinho, não só nos edifícios comuns como nas casas particulares... Por todos esses meios, procuram manter o uso do ouro e da prata como infamante e reprovável, e esses metais cuja perda nos outros povos é tão sentida como a da própria vida, no caso dos utopianos, se toda a riqueza desaparecesse num repente, ninguém sentiria a sua falta.

O autor volta a repetir que, para conseguir tudo isso, é preciso que haja um sistema educativo bem organizado, de maneira que os próprios costumes sociais estejam de acordo com o que é ensinado nas escolas.

More, como bom humanista de corte grego, preocupa-se não apenas com o fato de que se entendam e se aceitem racionalmente as normas e os princípios de ação prática, indispensáveis para a vida pessoal e a vida em sociedade, mas que esses princípios despertem nos homens bons sentimentos ou, melhor, os sentimentos adequados. A prática dos atos — o costume — facilita que, na pessoa, surjam os sentimentos adequados quando algumas práticas possam tornar-se custosas.

"Os utopianos concebem tais sentimentos em parte pela educação recebida no seio de uma república cujos costumes tão fortemente se opõem a essas loucuras e também pelo estudo das letras."

Estamos perante o que sempre se entendeu como "formação clássica": ler e ver. Teoria e estética. Argumentos e costumes. Razão e sentimento. Tudo junto, sem a separação que será estabelecida por Maquiavel.

A tese fundamental da *utopia* é que é preciso ser educado para enxergar os valores; para assumir os valores. Ou seja, só quem é bom reconhece o valor do que é bom. Fora disso, é preciso a imposição ou da força bruta ou da força da lei.

Maquiavel, por seu lado, proporá um modelo completamente diferente. É o momento mais significativamente moderno. É o come-

ço da separação, da fragmentação da realidade. Ser e dever estão em mundos diferentes.

No Cap. XV, ao tratar "das razões por que os homens e, especialmente, os príncipes são louvados ou vituperados", Maquiavel manifesta seu intuito de falar sobre o comportamento que os príncipes devem ter com relação aos seus súditos e esclarece que não pretende fazer como tantos outros autores que já têm tratado desse tema:

"Todavia, como é meu intento escrever coisa útil para os que se interessarem, pareceu-me mais conveniente procurar a verdade pelo efeito das coisas, do que pelo que delas se possa imaginar."

Trata-se, portanto, de inaugurar uma "ética de resultados", onde a verdade se conclua da utilidade ou inutilidade das ações. É neste capítulo que Maquiavel estabelece mais claramente a separação entre o "ser" e o "dever ser":

> Vai tanta diferença entre o como se vive e o modo por que se deveria viver, que quem se preocupar com o que se deveria fazer em vez do que se faz aprende antes a ruína própria, do que o modo de se preservar; e um homem que quiser fazer profissão de bondade é natural que se arruine entre tantos que são maus.

O critério ético fica deslocado a partir desse momento. O que interessa não é a bondade ou praticar atos justos, mas a utilidade e praticar atos que produzam um rendimento que beneficie ao autor. Maquiavel não afirma que essa atitude seja boa, simplesmente constata — como o fará repetidamente nos outros capítulos — que é a única atitude possível para sobreviver neste mundo.

O que há de moderno e de diferente nessa postura? Na raiz dessa postura encontra-se uma visão moderna do conceito de lei, embora Maquiavel não fale expressamente. A lei é vista como um instrumento do poder para imperar coativamente uma conduta determinada.

O mundo do ser é "natural", é "sentimental", é "subjetivo". É um mundo onde o homem precisa ser educado. Mas o mundo do "dever ser" é "voluntário"; é "objetivo"; pode ser "imperado". O homem moderno pode ser induzido. A tese fundamental do mundo moderno

é que mesmo as pessoas sendo ruins podem praticar atos bons, porque imperados.

É importante perceber a diferença entre *Utopia* e *Príncipe*: na *Utopia*, eu preciso convencer, educar as pessoas a serem boas (a lei é uma ajuda, junto com outros fatores); no *Príncipe*, não; as pessoas podem ser até ruins, o importante é que a lei seja coativa, que force a agir.

Para Maquiavel, haveria dois mundos separados: o mundo da ética/moral, onde se afirma uma lei interna e privada e, até certo ponto, abstrata (o espaço do ser e da bondade); e o mundo do direito/justiça, onde se afirma uma lei externa, pública e concreta (o espaço do dever ser e do jurídico).

O dever ser de Maquiavel não olha para a bondade dos atos, mas para a utilidade. Por isso, em política não se pergunta mais se é bom, mas se é necessário ou útil.

Partindo dessa dicotomia, para Maquiavel, o mais importante, portanto, é "disfarçar muito bem essa qualidade e ser bom simulador e dissimulador. E tão simples são os homens, e obedecem tanto às necessidades presentes, que aquele que engana sempre encontrará quem se deixe enganar".

Dentro deste contexto, Maquiavel introduz definitivamente a distinção entre o "ser" e a "aparência".

> O Príncipe não precisa possuir todas as qualidades acima citadas, bastando que aparente possuí-las. Antes, teria eu a audácia de afirmar que, possuindo-as e usando-as todas, essas qualidades seriam prejudiciais, ao passo que, aparentando possuí-las, são benéficas; por exemplo, de um lado, parecer ser efetivamente piedoso, fiel, humano, íntegro, religioso, e de outro, ter o ânimo de, sendo obrigado pelas circunstâncias a não o ser, tornar-se o contrário.

Maquiavel, portanto, vai contra a corrente de pensamento clássico inaugurado pelos gregos, e renovada por More, que estimulavam o homem a "tornar-se aquele que podia chegar a ser" ou "a ser si próprio". Maquiavel não acredita na capacidade de desenvolvimento per-

fectivo do ser humano. Olha e aceita o homem "como é", completamente desvinculado do que "pode vir a ser", bastando apenas que possa "aparentar" o que deveria ser.

Maquiavel introduz na esfera política do Renascimento uma cosmovisão de ética muito diferente da introduzida por um More, com a sua *Utopia*. Trata-se de uma ética de resultados que terá conseqüências, a curto prazo, no âmbito da conquista e colonização do Novo Mundo — não se pode esquecer que provavelmente Hernán Cortés tenha recebido influências de Maquiavel — e, a longo prazo, no âmbito do que hoje conhecemos como "mundo da política".

Ítalo Calvino e a fragmentação do presente

Em sua conferência, François Hartog apontava para a impossibilidade de o historiador dar conta da História do presente, num momento em que se verifica não apenas que a realidade está fragmentada, mas que a própria narrativa permite inúmeras possibilidades.

Ítalo Calvino, com o seu Palomar, caminha na mesma direção, começando pela própria questão do método histórico. Como se dá o acesso à realidade? O que se pode fazer perante um documento, perante um objeto material, se não soubermos formular a pergunta acertada, aquela que precisa ser feita? Qual deverá ser o modelo que nos permita entender a realidade histórica?

Para ter uma boa compreensão do que estamos analisando é preciso saber o que se está procurando; é imprescindível, para o historiador, ter uma atitude ativa, inquisitiva, que o leve a determinar previamente a pergunta que focalize o seu olhar sobre o documento, sobre o período que está estudando.

É isso que Ítalo Calvino procura nos lembrar no seu livro Palomar. Uma das primeiras dificuldades que encontra Palomar na sua tentativa de conhecer o mundo é a dificuldade para isolar o objeto a ser conhecido.

Enquanto contempla o mar e procura analisar uma onda, percebe que "não se pode observar uma onda sem levar em conta os aspectos complexos que concorrem para formá-la e aqueles também

complexos a que essa dá ensejo". Há uma dificuldade inerente à realidade, que dificilmente Palomar consegue superar. A realidade não se deixa objetivizar. No momento em que a objetivizamos, destruímos seu ser em movimento, real, e a transformamos em uma peça de museu; objetiva, sim, mas já não mais real. É uma realidade mumificada.

Palomar tenta "limitar seu campo de observação". É como se houvesse realidade demais para ele. Tanta realidade que se torna impossível estudá-la atenta e objetivamente. De certa forma, o que a personagem de Calvino está tentando fazer, como o historiador, é um recorte da realidade. Um recorte no espaço e no tempo para, assim, poder debruçar-se sobre esse objeto produzido.

Palomar tenta recortar "um quadrado de, digamos, dez metros de praia por dez metros de mar, [para] poder levantar um inventário de todos os movimentos de ondas que ali se repetem com freqüência variada dentro de um dado intervalo de tempo".

Mas não é tarefa fácil. O mar não se deixa circunscrever dentro desse espaço recortado por Palomar. E pior, o próprio Palomar não consegue prestar atenção apenas àqueles aspectos previamente demarcados por ele. É como se a realidade a ser estudada puxasse do investigador continuamente para outros aspectos e parcelas daquela mesma realidade que ficam para muito além do recorte estabelecido...

> Prestar atenção em um aspecto faz com que este salte para o primeiro plano, invadindo o quadro (...). Além do mais nesse entrecruzar-se de cristas diversamente orientadas, o desenho de conjunto se torna fragmentado em espços quadrados que afloram e se desvanecem.

O historiador, tal como Palomar, na sua ânsia de conhecer a realidade histórica e defrontando-se com as mesmas dificuldades que o herói de Calvino encontra na sua tarefa, deixa-se levar pela mão de Palomar à conclusão de que precisa de um método.

Palomar decidiu optar por um modelo cartesiano, racionalista, "o mais perfeito, lógico, geométrico possível". Esse modelo traz a vantagem de ter sido sistematizado por um filósofo da categoria de Descartes e car-

rega em si toda a força e tranqüilidade para o espírito inquisidor do investigador de garantir a certeza e a objetividade dos resultados.

É um modelo que foi sendo alinhavado na Europa já no começo do Renascimento. Físicos, astrônomos, artistas, arquitetos, até mesmo políticos e homens da corte, foram procurar na Natureza as leis objetivas que mostrassem as bases estruturais do método.

Tratava-se, então, de

> conseguir ter presente por um lado a realidade informe e demente da convivência humana, que só gera monstruosidades e desastres e, por outro lado, um modelo de organismo social perfeito, desenhado com linhas nitidamente traçadas, retas e círculos e elipses, paralelogramas de forças, diagramas com abscissas e ordenadas.

O modelo pronto e acabado não é patrimônio exclusivo de Palomar, nem de muitos cientistas e pesquisadores. Foi assim, por exemplo, que os espanhóis se aproximaram da América: com um modelo de cidade, um modelo de rei, um modelo de súdito, um modelo de "república e polícia", como eles próprios gostavam de repetir enquanto olhavam para os indígenas e levavam as mãos à cabeça afirmando que viviam como brutos, sem um mínimo de civilidade.

O problema do modelo é que, para ser modelo, tem de "funcionar com perfeição; ao passo que a realidade, vemos bem que ela não funciona e que se esfrangalha por todos os lados". Mas Palomar, como os espanhóis à época da conquista e como, curiosamente, o próprio historiador tantas vezes, não desiste e não será por isso que ele vai deixar de lado o seu modelo. Se é assim que as coisas se passam, "resta apenas obrigar a realidade a adquirir a forma do modelo, por bem ou por mal".

A tarefa não resultou fácil para Palomar; nem para os espanhóis; nem para os historiadores. A realidade recusava-se a adaptar-se ao método. Calvino comenta que sua personagem bem que tentou, procurando desconsiderar tudo aquilo que sobrava da realidade: "todas as lacerações e contorções e compressões que a realidade humana deve sofrer

para identificar-se com o modelo deviam ser consideradas acidentes momentâneos e irrelevantes".

Ítalo Calvino ajuda-nos a concluir que a realidade é, de fato, inabarcável. Mas nem por isso o seu personagem deixa de querer entendê-la.

O momento mais significativo dessa tensão (tensão entre a impossibilidade de compreender totalmente a realidade e a necessidade de querer entendê-la) fica maravilhosamente retratado quando Palomar viaja ao México, até as ruínas de Tula.

Palomar encontra-se lá, na companhia de um amigo, com monumentos antigos. Diante de um "*chac-mool*, uma figura humana semi-estendida que segura um vaso", o amigo de Palomar dá inúmeras explicações que, de certa forma, fazem sentido. Contudo, um professor mexicano olhando para a estátua e para os seus alunos, diz apenas: "*Esto es un chac-mool. No se sabe qué quiere decir*".

Palomar fica perplexo e fascinado. Perante a riqueza das explicações do amigo e a singeleza da afirmação do professor, Palomar não sabe que partido tomar. As coisas realmente se passaram assim, como explica o amigo, ou não há o que se possa dizer perante aquelas estátuas?

"Que quereria dizer morte, vida, continuidade, passagem para os antigos toltecas? e que poderá querer dizer para esses garotos? E para mim?"

Palomar toma consciência de que não consegue dar conta de toda a realidade passada, de que, no momento presente que vivemos, não dispõe do arcabouço lingüístico nem conceitual que lhe permita entendê-la completamente. E, mesmo assim, procura lançar as perguntas que considera oportunas; procura fazer as questões que lhe ajudem a entender melhor essa mesma realidade. Por quê?

Calvino responde com a resposta que o historiador é também capaz de dar diante da realidade fragmentada do mundo moderno:

> Contudo, sabe que não poderia jamais sufocar em si a necessidade de traduzir, de passar de uma linguagem a outra, de uma figura concreta a palavras abstratas, de símbolos abstratos a experiências concretas, de tecer e tornar a tecer uma rede de analogias. Não interpretar é impossível, como é impossível abster-se de pensar.

Ítalo Calvino, como François Hartog, e como qualquer historiador neste começo de século XXI, sabem que o tecido da História está feito de uma rede de analogias e interpretações, que partem do texto, do objeto material, do documento, mas que são abstrações interpretativas, porque, no limite da verificabilidade, "não sabemos o que aqueles textos e estátuas querem dizer", mas podemos explicitar o nosso ponto de vista e tentar estabelecer uma rede de relações e analogias o mais abrangente possível que possam vir a dar-nos uma, não toda, explicação de aquela realidade histórica.

Por isso, um dos modelos que devemos procurar, perante os desafios que já estão colocados neste começo do século XXI, é o modelo narrativo. Um modelo narrativo que contemple as duas condições prévias, as duas premissas necessárias que Hartog apontava na sua conferência: o ponto de vista do narrador e uma abordagem comparativa.

A Literatura Universal sempre nos proporcionará o acesso a essas duas premissas básicas. O narrador, pelo fato de narrar, posiciona-se a partir de um ponto de vista, que fica explícito na própria narrativa.

> E esse mesmo narrador, quando a obra literária é um clássico, sempre adotará uma cosmovisão abrangente, sempre nos permitirá olhar para as personagens e para o fio condutor da sua história com um olhar mais amplo, mais relacional, onde tudo ou quase tudo — o político, o social, o individual, o íntimo, o econômico, o religioso, o explícito e o implícito... tudo, enfim, o que compõe a estrutura do humano — possa ser compreendido num único golpe de vista, o golpe de vista do leitor, que será, ao mesmo tempo, espectador da história que está sendo contada e que lhe permitirá adquirir uma visão muito além do que até agora lhe permitiam os antigos modelos da História.

Parte II
Recortes

A renovação da História Antiga

Pedro Paulo Funari

A História Antiga na sala de aula constitui, desde longa data, uma grande preocupação para o professor. Há mais de 15 anos, quando o restabelecimento dos civis no poder trouxe à tona uma grande efervescência nas discussões sobre o ensino de História na escola fundamental e média, a História Antiga já se apresentava como um grande tema. Em reuniões da Anpuh, havia mesas-redondas sobre isso, assim como fervilhavam as propostas curriculares que tinham de haver com os períodos da História. Os parâmetros curriculares de História do início da década de 1960 estabeleciam os temas de História Antiga que deveriam ser conhecidos por professores, assim como os livros didáticos, então como agora, dedicavam atenção ao mundo antigo. Todos os cursos superiores de História deviam ministrar História Antiga para formar os futuros mestres, mas pouquíssimos tinham docentes pesquisadores da Antigüidade, de modo que a disciplina estava relegada, na universidade, àqueles cujo conhecimento do tema era muito superficial e cujo interesse, muitas vezes, se distanciava do mundo antigo.

Nas últimas duas décadas, a situação mudou muito, tanto no ensino superior e na formação dos professores, como nos livros didáticos e de apoio, e na própria prática da sala de aula. Se o estudo da Antigüidade, tantas vezes, parecia antes esotérico, distante e só eventualmente prazeroso e atrativo, hoje o quadro é outro e as perspectivas são ainda mais alentadoras. Neste capítulo, mostrarei como a História

Antiga pode ser não somente muito útil para a vida do futuro cidadão, como também procurarei ressaltar aqueles recursos e estratégias à disposição do professor para que ele ministre aulas agradáveis e que lhe tragam prazer e recompensa intelectual.

O ESTUDO DA ANTIGÜIDADE NO BRASIL E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Em duas décadas, o país testemunhou uma grande expansão da pesquisa sobre o mundo antigo. Muitas universidades possuem professores estudiosos do mundo antigo, mestres e doutores com pesquisa própria sobre a Antigüidade. A importância do conhecimento das fontes antigas, gregas, latinas, mas também hebraicas, egípcias e mesopotâmicas, levou ao estudo de línguas pelos estudiosos. A História se faz com documentos, e o conhecimento em primeira mão dos documentos permite que o historiador formule suas próprias interpretações do passado. A História, em especial a Antiga, não se faz apenas com documentos escritos, mas também com a cultura material, com o estudo arqueológico de edifícios, estátuas, cerâmica, pintura, entre outras categorias de artefatos. A arqueologia do Mediterrâneo antigo também desenvolveu-se no Brasil, com estudos tão originais e variados como "a vida rural na Grécia antiga", "a cultura popular antiga", "as imagens dos vasos gregos", para citar apenas uns poucos tópicos.

Dezenas de profissionais qualificados formaram-se nesse período e puderam expandir, de forma significativa, o ensino especializado de História Antiga. As pesquisas científicas resultaram, logo, em uma grande quantidade de publicações, livros e artigos de revista, lidos pelos alunos, futuros mestres, e pelos próprios professores. Assim, ao lado da literatura historiográfica internacional traduzida, expandiu-se a possibilidade de acesso a uma produção nacional muito próxima das preocupações e anseios dos nossos professores e alunos. Além dos livros para professores, multiplicaram-se as coleções de apoio didático, com livros voltados para os jovens do ensino fundamental, com muitas ilustrações, excelente pro-

jeto gráfico, atrativos e instrutivos. Produzidos por autores brasileiros, tratam das inquietações de jovens brasileiros. Publicaram-se, também, muitas obras antigas traduzidas das línguas originais ao português, seja na forma de obras integrais, seja na forma de coletâneas.

OS LIVROS DIDÁTICOS E A RENOVAÇÃO DA HISTÓRIA ANTIGA

Os livros didáticos também foram afetados pela profissionalização do estudo da Antigüidade no país. Cada vez mais, os livros tratam não só dos temas e das explicações historiográficas tradicionais, mas procuram diversificar os objetos e as abordagens, assim como inserir o estudo da Antigüidade na realidade brasileira. A visão eurocêntrica estereotipada já não é a única encontrada, ao contrário. Surgida no século XIX europeu, a postura tradicional identificava a História como o estudo do Ocidente, racional e dominador do mundo, que teria surgido, na forma de civilização às beiras do Nilo, Tigre e Eufrates, passado, como se fosse uma tocha, para a Grécia, depois Roma, para ressurgir no mundo moderno. Essa visão tão profundamente elitista e européia tem cedido passo a concepções menos limitadas do mundo antigo.

O Egito já não são apenas os faraós, mas também as muitas e muitas aldeias, não há apenas continuidade, mas mudança, mostra-se que ali conviviam povos e culturas variadas: egípcios, núbios, hícsos, hebreus, gregos, romanos. A Mesopotâmia já não é apenas o mundo dos déspotas precursores de Saddam Hussein, mas um local onde a variedade cultural produziu uma infinidade de reflexões, muitas delas profundamente enraizadas em nossa própria cultura. Os hebreus já não são apenas precursores do cristianismo, mas fazem parte de nossa própria maneira de conceber o mundo. A Antigüidade tampouco inicia-se com a escrita, mas, cada vez mais, busca-se mostrar como o homem possui uma História Antiga multimilenar, anterior à escrita em milhares de anos.

A Grécia idealizada como a inventora da democracia e da filosofia cede passo para interpretações mais abrangentes, que recuam a

Grécia para muito antes de Homero e que mostram as ligações umbilicais entre os helenos e o Mediterrâneo Oriental. Na Atenas democrática, descobre-se uma massa de camponeses pobres na base do regime, assim como artesãos humildes que forjam uma cultura muito menos elitista do que aquela ensinada a nossos avós e tantas vezes rejeitada como "incompreensível". A cidade grega, a pólis, volta a adquirir seu sentido original, ao apresentar-se a vida no campo, onde vivia a grande maioria dos gregos. Os romanos, caracterizados como brutos, violentos, cruéis e preguiçosos, e sua história como uma sucessão de sandices de seus governantes, têm cada vez menos espaço. O cotidiano dos romanos, suas labutas diárias, sua religiosidade e apego à lei passam a explicar os jogos de gladiadores como prática inteligível, antes que simplesmente condenável. A sua História é aquela da diversidade, da absorção e da interação cultural. Logo se chega a Darcy Ribeiro e sua caracterização do Brasil como a nova Roma.

NOVAS POSSIBILIDADES ANALÍTICAS

Quais as principais inovações interpretativas que influenciam, de forma positiva, o ensino de História Antiga? Em primeiro lugar, a apresentação de uma Antigüidade construída pela historiografia, antes que uma História dada, acabada, a ser decorada pelo aluno. Os grandes temas e acontecimentos da Antigüidade, as próprias periodizações, começam a aparecer como construções historiográficas. Na História Antiga, a tradicional dicotomia entre Oriente e Ocidente constitui uma grande narrativa que estrutura toda uma visão eurocêntrica da História. Cada vez mais, apresenta-se essa oposição no contexto histórico do moderno imperialismo do século XIX e XX, a mostrar como o Ocidente se cria como uma supercivilização dominadora do mundo. Em um primeiro momento, esse Ocidente é nitidamente racista, arianista, anti-semita, ao criar um homem ariano ocidental racional, guerreiro e conquistador do oriental irracional, trapaceiro, indolente, pronto a ser civilizado pelos arianos (alemães, ingleses, franceses, depois americanos). No bojo da derrota nazista e

da forja de um novo Ocidente anti-racista, cria-se o novo conceito, muito presente nas interpretações tradicionais da Antigüidade, da superioridade cultural da civilização judaico-cristã, ocidentalizando, em parte, tanto o judaísmo como o cristianismo, reconhecidos como de origem oriental.

Como isso se apresenta na prática concreta de sala de aula? Em grande parte, o que se apresenta são discursos diversos, conflitantes e contraditórios, sobre os temas tratados, a mostrar como são os historiadores a escrever a História, em contextos históricos e sociais muito precisos. Com isso, chegamos à segunda grande novidade analítica: o relacionamento entre a Antigüidade e o mundo contemporâneo em que vivemos. De fato, para que se possa tratar da invenção do conceito de "plebe ociosa", termo aplicado para designar os cidadãos atenienses e a plebe romana, impõe-se tratar da invenção, no século XVIII, da noção de "plebe ociosa", usada para designar aqueles que, no capitalismo industrial nascente, não eram assalariados. Da mesma forma, separar razão e mito, como se os gregos houvessem operado um milagre — a descoberta da razão — impõe uma lógica iluminista, de novo do século XVIII, para uma outra realidade histórica e social. Os alunos ficam fascinados quando descobrem gregos que não eram milagrosos e geniais, mas que havia culturas variadas, diversas entre si, mas também diferentes de nós. Os hebreus já não são os inventores do nosso monoteísmo ocidental, mas acreditaram em muitos deuses, inventaram um deus nacional, na monolatria javista, influenciados, também, pelos próprios egípcios. As novas possibilidades analíticas dependem, em última instância, da ativação da capacidade de reflexão do aluno, diante da diversidade de interpretações e do aguçamento de sua curiosidade intelectual.

NOVOS TEMAS E NOVAS ESTRATÉGIAS EM SALA DE AULA

Os temas tradicionais da História Antiga continuam a constituir elemento central no estudo da Antigüidade, pois são aqueles que

fundamentam a relação entre a nossa sociedade contemporânea e a Antigüidade. Para que se possa contextualizar os discursos historiográficos, é necessário estudar tanto as fontes antigas, como a historiografia moderna sobre temas como "o nascimento do Ocidente" ou "o surgimento da Filosofia". A própria narrativa histórica não pode deixar de passar por acontecimentos, às vezes tão simplórios mas significativos para a invenção de nossa sociedade contemporânea, como pode ser "o cruzamento do Rubicão por Júlio César" ou "a monarquia de Davi e Salomão". Ora, se nossos alunos não souberem quem foi Júlio César e o que significou a passagem pelo Rubicão, como poderão entender o papel das armas na História, em geral, e na nossa História em particular? Se não conhecerem os monarcas hebreus, como poderão interpretar, de forma menos superficial, as religiões contemporâneas tão importantes como o Judaísmo, Cristianismo e Islamismo?

Isso não significa que não se devam tratar de novos temas, mas que os grandes tópicos continuam a ser essenciais, vistos como narrativas historiográficas a serem conhecidas pelos alunos e que os permitam refletir sobre temas da atualidade (como são tanto o papel das armas na História como das religiões mencionadas acima). Sem dúvida, entretanto, novos temas também podem e devem ser utilizados. Os novos temas surgem, em grande parte, da atualidade também. Assim, em um mundo em que as mulheres têm cada vez mais sua atuação na vida social posta em evidência, a apresentação das mulheres e das relações de gênero apresenta interesse evidente. As mulheres egípcias, com sua grande importância, constituem um grande tema, Nefertiti e Cleópatra como instigadoras de um estudo crítico do papel da mulher e das relações de gênero na sociedade. Em seguida, a religiosidade, outro grande tema atual que pode levar ao estudo de outras formas de manifestação religiosa. A mitologia grega sempre será um grande tema, visto pelo olhar das variadas correntes historiográficas sobre a questão, mas também a religiosidade romana, cujos ecos se encontram em toda a concepção posterior de respeito às regras e às formas rituais. Os jogos de gladiadores, como ato religioso, dá novo sentido à própria condenação dos cristãos nas arenas, o que per-

mite ao aluno refletir de forma muito mais profunda sobre a historicidade da religião.

As estratégias de sala de aula incrementaram-se muito, nos últimos anos, mas há recursos já conhecidos e que buscam incentivar o aspecto lúdico da atividade intelectual e que devem ser incrementados. Fornecer e orientar o desenvolvimento de um tema a ser pesquisado e indicar caminhos lúdicos de reflexão revela-se uma estratégia excelente. Criar uma história em quadrinhos — e, para isso, pode-se usar os recursos informáticos, o recorte de revistas ou mesmo desenhos feitos pelos alunos — ou uma palavra-cruzada, por triviais que possam parecer, consegue fazer com que o aluno se interesse pela questão e reflita, com resultados, portanto, muito melhores do que a simples memorização, sempre enganosa, temporária, de conteúdos. A produção de textos constitui elemento essencial para que o aluno possa aprender a redigir e a concatenar suas idéias e, nos dias atuais, isso pode tornar-se ainda mais atrativo e instigante se o aluno for desafiado a montar um *site* sobre o tema (onde estarão, naturalmente, também textos).

No ensino médio, tanto mais se poderá usar de recursos lúdicos e pedagógicos, como podem ser as leituras dramáticas de comédias latinas ou gregas adaptadas para isso. Uma leitura dramática envolve tanto os alunos que se apresentam como os que assistem à apresentação. Exige uma pesquisa sobre a obra, autor, contexto histórico e social, desenvolve os talentos dos leitores dramáticos e produzem efeitos muitíssimo duradouros nas mentes dos educandos. A escravidão antiga, uma abstração tão distante do aluno, torna-se muito palpável na encenação, assim como o direito romano, tema árido e pouco atraente, à primeira vista, adquire contornos muito claros em uma peça de Plauto. Também muito pode ser obtido do conhecimento com a execução de música grega e com a exibição e discussão de filmes sobre a Antigüidade. Assistir ao filme *O Gladiador*, ler alguns documentos sobre a arena romana, assim como ver pinturas, grafites e inscrições romanas a respeito, torna a discussão sobre a construção do discurso historiográfico sobre Roma muito concreta e interessante.

Outra grande e importante estratégia em sala de aula, em qualquer dos níveis, constitui a integração com outras disciplinas. Trabalhos com língua e literatura vernáculas permitem a leitura, por exemplo, de traduções poéticas de obras antigas, como Safo e Ovídio, para citar dois autores de obras que permitem tratar das relações de gênero, tanto na Antigüidade como nos dias de hoje. A paquera e as relações entre pessoas do mesmo sexo são questões que interessam de perto os adolescentes e que podem muito bem ser tratados com a leitura desses dois autores. A língua inglesa também pode ser bem aproveitada, como no caso famoso de *Júlio César* de Shakespeare, mas também pelo uso de *sites* internacionais sobre a Antigüidade, em inglês. O mesmo se aplica à Geografia, mas também a áreas como Matemática (números e cálculos em diversas civilizações antigas) ou Física. A integração de diversas disciplinas em projetos comuns produz resultados excepcionais, como pode ser um projeto integrado sobre as pirâmides do Egito ou os edifícios gregos.

ONDE ENCONTRAR LITERATURA SOBRE A RENOVAÇÃO DA HISTÓRIA ANTIGA

Depois de tudo que se disse, a pergunta que surge, naturalmente, é onde encontrar material para tantas e tão variadas atividades. Os temas sobre a Antigüidade, estabelecidos na década de 1960, explicitam aquilo que chamei de temas tradicionais de História Antiga: as experiências históricas das civilizações do Oriente Próximo na Antigüidade; política, sociedade, economia e cultura; o legado para o Ocidente; a formação do povo grego; a expansão grega pela bacia do Mediterrâneo; política, sociedade, economia e cultura, mito e história, a helenização; a formação e expansão do mundo romano; a crise político-social e as lutas civis; o mundo romano sob o Império: a expansão pela Europa e Oriente, a *Pax* Romana e as influências orientais; política, sociedade, economia e cultura; a desagregação do Império.

O estudo da História Antiga no Brasil espalhou-se e, hoje, o professor pode contar com centros de excelência, com publicações de revistas, informativos e *sites* que podem ser muito úteis. O Centro do Pen-

samento Antigo da Unicamp publica a revista semestral *Boletim do CPA*, desde 1996, assim como mantém um *site* (http://www.unicamp/ifch/cpa) com muitos dos artigos. Ali encontram-se reflexões que podem ser apropriadas para o professor reavaliar questões centrais como "Nero, o estoicismo e a historiografia romana", de Norberto Luiz Guarinello (*BCPA 1*, p. 53-64, 1996); "Classe e cultura no Alto Império Romano", de Claudiomar dos Reis Gonçalves (*BCPA 5/6*, p. 235-257, 1998); "Relações de gênero na sociedade romana", de Lourdes Conde Feitosa (*BCPA 7*, p. 157-168, 1999); "Gladiadores e transgressão social", de Renata Senna Garraffoni (*BCPA 7*, p. 201-210, 1999); "O papel do nacionalismo nas construções discursivas da Grécia Antiga", de Fábio Adriano Hering (*BCPA 10*, p. 57-68, 2000); "Uma cidade de participação controlada: a 'cidade grega' segundo os positivistas", de José Antônio Dabdab Trabulsi (*BCPA 10*, p. 97-133, 2000), para citar apenas aqueles cujos temas foram mencionados no decorrer deste capítulo.

O Laboratório de História Antiga da UFRJ publica a revista anual de História Antiga *Phoinix*, assim como o *site* http://www.lhiaufrj.com.br, com muitos textos que podem ser úteis para o professor, como "Nossos contemporâneos e o amor dos antigos", de Ciro Flamarion Santana Cardoso (*Phoinix* 1, p. 39-52, 1995); "O cotidiano dos operários faraônicos", de Margareth Bakos (*Phoinix* 3, 1997, pp. 211-224); "Rompendo o silêncio: vozes femininas em Atenas", de Fábio de Souza Lessa (*Phoinix* 5, p. 155-162, 1999); "Aristófanes e o tema da participação (política) da mulher em Atenas", de Marta Mega de Andrade (*Phoinix* 5, p. 263-280, 1999); "Práticas religiosas nas cidades romano-africanas: identidade e alteridade", de Regina Bustamante (*Phoinix* 5, p. 325-348, 1999); "A construção da imagem do outro: romanos e germanos", de Ana Teresa Gonçalves (*Phoinix* 6, p. 51-62, 2000); "Riqueza, pobreza e cultura na Esparta romana", de José Francisco de Moura (*Phoinix* 7, p. 180-189, 2001); "Homero: tempo, mito e magia", de Maria Regina Cândido (*Phoinix* 7, p. 254-261, 2001); "Paulo de Tarso e a abertura do cristianismo à gentilidade", de Monica Selvatici (*Phoinix* 7, p. 271-283, 2001), ainda para mencionar apenas os títulos que tratam de aspectos apontados neste

capítulo. Entre as outras revistas relevantes para a História Antiga, deve citar-se *Classica*, publicada pela Sociedade Brasileira de Estudos Clássicos, assim como muitas outras publicações de História também abrem suas páginas à História Antiga. Publicam-se, ainda, revistas eletrônicas de História Antiga, como a *Hélade* (http://www.helade.com.br) e o jornal *Philia* (UERJ).

Há coletâneas de documentos antigos para uso do professor, como o clássico de Jaime Pinsky, *Cem textos de História Antiga* (São Paulo, Contexto, http://www.editoracontexto.com.br) e *Antigüidade Clássica: a História e a cultura a partir dos documentos*, de Pedro Paulo Funari (Campinas, Editora da Unicamp, http://www.editora.unicamp.br). Para uso com os alunos de ensino fundamental e médio, há a coleção da editora Atual (http://www.editorasaraiva.com.br), *História geral em documentos*, onde se encontram textos e documentos materiais e iconográficos comentados para uso em sala de aula, sobre Grécia (Teresa van Acker) e Roma (Pedro Paulo Funari). Surgiram, nos últimos anos, muitas publicações de traduções do original de obras antigas e que podem ser importantes para o professor e para uso com os alunos, como *Variações sobre a lírica de Safo. Texto grego e variações livres*, de Joaquim Brasil Fontes (São Paulo, Estação Liberdade), *Arte de amar*, de Ovídio (São Paulo, Ars Poetica Editora), *O livro de Catulo*, com tradução, introdução e notas de João Angelo Oliva Neto (São Paulo, Edusp), para citar apenas algumas obras que tratam da temática das relações de gênero. Há, hoje, boas obras disponíveis em português e que podem trazer bons frutos em sala de aula, como as *Fábulas de Esopo* (Porto Alegre, L&PM, http://www.lpm.com.br) ou, para o ensino médio, a coleção da Martin Claret (http://www.martinclaret.com.br), com obras como o *Satyricon* de Petrônio (que pode ser muito bem acoplado ao filme de Federico Fellini, *Satyricon*).

A arqueologia do mundo antigo pode ser encontrada em obras estrangeiras e nacionais, como na bela coleção *Grandes Impérios e Civilizações* (Edições del Prado), com boas traduções de obras originais britânicas, ou na coleção para uso em sala de aula *Atlas visuais* (Editora Ática), *História das coisas do cotidiano* (Melhoramentos). Obras na-

cionais também devem ser destacadas para o aprofundamento do professor, como *Fatos e mitos do Antigo Egito*, de Margaret Bakos (Porto Alegre, Edipucrs); *O Povo da Esfinge*, de M. Bakos e Adriana Barrios (Porto Alegre, Editora da UFRGS, http://www.ufrgs.br/editora); *As antigas civilizações*, de Jaime Pinsky (Contexto); *O espaço rural da pólis grega*, de André Leonardo Chevitarese (Rio de Janeiro, Fábrica de Livros); *Grécia e Roma*, de Pedro Paulo Funari (Contexto); *Cultura popular em Atenas*, de Alexandre Carneiro Cerqueira Lima (Rio de Janeiro, 7Letras, http://www.heladeweb.com); *A cidade das mulheres*, de Marta Mega de Andrade (Rio de Janeiro, LHIA, http://www.lhiaufrj.com.br); *Mulheres de Atenas*, de Fábio de Sousa Lessa (Rio de Janeiro, LHIA), *O público e o privado na Grécia*, de Neyde Theml (Rio de Janeiro, 7Letras); *Imagens de Esparta*, de José Francisco de Moura (Rio de Janeiro, LHIA); *Ensaio sobre a mobilização política na Grécia antiga*, de José Antônio Dabdab Trabulsi (Belo Horizonte, Ed. UFMG, http://www.editora.ufmg.br); *O sistema imperial romano*, de Norma Musco Mendes (Rio de Janeiro, LHIA); *Bandidos e salteadores na Roma Antiga*, de Renata Senna Garraffoni (São Paulo, Annablume/Fapesp, http://www.annablume.com.br) para citar obras que tratam de temas inovadores e ainda pouco usuais. Alguns estudiosos produziram muitos livros sobre o mundo antigo, todos relevantes, como é o caso, em particular, de Ciro Flamarion Santana Cardoso (*O Egito Antigo*, *Sociedades do Antigo Oriente Próximo*, *Cidade-Estado Antiga*, entre outros). Existem também excelentes obras sobre temas tradicionais da História Antiga, como as obras de Jean-Pierre Vernant (*Mito e pensamento entre os gregos*) e Geza Alföldy (*História social de Roma*), ou o livro *Ética e política no mundo antigo*, organizado por Hector Benoit e Pedro Paulo Funari (IFCH/Unicamp/Fapesp, http://www.unicamp.br/ifch/publicacoes). Há também livros voltados para a sala de aula, como na coleção *A vida no tempo dos deuses* (Editora Atual), com volumes sobre *O Egito dos Faraós e Sacerdotes*, de Raquel dos Santos Funari, e sobre *Império e Família em Roma*, de Pedro Paulo Funari.

Dentre os livros para aprofundamento do professor, merece destaque *Orientalismo*, de Edward Said (Companhia das Letras), ao

tratar da oposição Ocidente/Oriente aludida neste capítulo. Estudos mais recentes sobre a renovação no estudo da Antigüidade começam a ser traduzidos, como *Repensando o mundo antigo*, com textos inéditos de Jean-Pierre Vernant e Richard Hingley (IFCH-Unicamp, http://www.unicamp.br/ifch/publicacoes), assim como estudos sobre temas referentes à identidade religiosa, como *Jesus dentro do Judaísmo*, de James H. Charlesworth (Rio de Janeiro, Imago). A História, como se disse, já não começa com a escrita e o crescente interesse pela Pré-História e conta com bons livros de síntese, como *Arqueologia Brasileira*, de André Prous (Editora da UnB); *Pré-História do Brasil*, de Pedro Paulo Funari e Francisco Silva Noelli (Contexto) e, para a escola fundamental, *Os primeiros habitantes do Brasil*, de Norberto Luiz Guarinello (Editora Atual) e, para as séries iniciais, *Os antigos habitantes do Brasil*, de Pedro Paulo Funari (Editora da Unesp, http://www.editora.unesp.br). Algumas obras satíricas, para uso no ensino médio, têm sido traduzidas e publicadas, como a coleção *Histórias Horríveis* (Editora Ática). Comédias antigas adaptadas para leitura dramática, publicadas pela Unesp de Araraquara, podem ser muito úteis (http://www.unesp.br). Boas informações podem ser obtidas nos números da revista, *National Geographic*, agora publicada em português.

CONCLUSÃO

A renovação da História Antiga vem se processando há algum tempo e os resultados têm sido os mais animadores. Muitas vezes, os professores, em sala de aula, não têm acesso às discussões historiográficas ou aos novos recursos que estão à sua disposição e, neste capítulo, procurei fornecer um guia prático, útil para o professor interessado em renovar o ensino de História Antiga. A História Antiga é cada vez mais popular, com um número substancial de estudiosos dedicados a seu estudo, jovens que se iniciam na pesquisa e professores de cursos superiores de História. Também o interesse dos alunos é notável, a julgar não só pelas coleções de livros de apoio didático, mas até mesmo pela presença da temática nas revistas científicas populares, como *Ga-*

lileu e *Superinteressante*, e na venda, em bancas de jornais, de fascículos sobre o mundo antigo, como no caso da coleção *Egiptomania*. A renovação da História Antiga, portanto, responde a esse interesse e permite antever uma prática em sala de aula cada vez mais agradável e prazerosa. Este capítulo espera ter contribuído para isso.

Agradecimentos

Agradeço a Raquel dos Santos Funari, aos colegas Marta Mega de Andrade, Margareth Bakos, Renata Beleboni, Regina Bustamante, Maria Regina Cândido, André Leonardo Chevitarese, José Antônio Dabdab Trabulsi, Lourdes Conde Feitosa, Joaquim Brasil Fontes, Renata Senna Garraffoni, Norberto Luiz Guarinello, Fábio Lessa, Alexandre Lima, José Francisco de Moura, Francisco Silva Noelli, João Angelo Oliva Neto, Jaime Pinsky, Glaydson José da Silva, Neyde Theml, ao Centro de Pensamento Antigo da Unicamp e ao Laboratório de História Antiga da UFRJ. A responsabilidade pelas idéias restringe-se ao autor.

Repensando a Idade Média no ensino de História

José Rivair Macedo

A historiadora Régine Pernoud conta-nos uma anedota exemplar a respeito da banalização da imagem da Idade Média no século XX. Em certa ocasião, acompanhava um sobrinho seu a "um desses cursos em que os pais são admitidos para poderem depois obrigar os filhos a trabalhar", quando ouviu a professora conduzir a aula de História da seguinte maneira:

> A professora: Como se chamavam os camponeses na Idade Média?
> A classe (em coro): Chamavam-se servos.
> A professora: E que é que eles faziam? Que é que eles tinham?
> A classe: Tinham doenças.
> A professora: Que doenças, Jêrome?
> Jêrome (grave): A peste.
> A professora: E mais, Emmanuel?
> Emmanuel (entusiasta): A cólera.
> A professora: Vocês sabem muito bem a lição de História, concluiu placidamente. Passemos à Geografia...[1]

No livro *O mito da Idade Média*, a historiadora francesa Régine Pernoud procura desfazer uma série de mal-entendidos, preconceitos, juízos apressados e lugares-comuns relativos aos mil anos de história européia situados entre os séculos V e XV. Entretanto, em que pesem os

reiterados esclarecimentos de historiadores especializados na pesquisa sobre a Idade Média a respeito dos estereótipos que envolvem aquele período, muitos preconceitos ainda persistem.

MIL ANOS DE TREVAS?

Sabe-se hoje que a visão retrospectiva da Europa medieval como uma "idade das trevas" foi elaborada por eruditos renascentistas e, sobretudo, por eruditos iluministas. Sabe-se que essa visão esteve condicionada por uma perspectiva racionalista, liberal e anticlerical, num momento em que ser humanista significa colocar em questão os pressupostos teocêntricos defendidos pelos representantes da Igreja, defender o avanço das "luzes" da razão e do progresso.

Ocorre que, desde pelo menos o princípio do século XX, as pesquisas acadêmicas sobre História Política, Social, Econômica e Cultural, as pesquisas no campo da Filologia e da Literatura, da Filosofia e das Artes, têm demonstrado inúmeros traços originais da Europa durante a Idade Média, e tais pesquisas contribuíram decisivamente para reabilitar aquele período aos olhos dos estudiosos. Hoje nenhum erudito defenderia com seriedade aqueles velhos chavões.

Isso não quer dizer que os estereótipos relacionados com a Idade Média tenham desaparecido. Estes explicam, inclusive, um certo fascínio da arte e da cultura de massas por essa *obscura* Idade Média — na qual pululam magos e fadas, duendes e elfos, dragões, cavaleiros errantes e aventuras fabulosas. Explica o sucesso de obras romanescas envolvendo os mistérios e segredos da poderosa Igreja, o *outro lado* da cavalaria — com seu código de ética e com os nobres sentimentos dos cavaleiros andantes. Explica o sucesso de jogos de videogame e de computador relativos às conquistas de territórios por príncipes guerreiros, com a ação de forças sobrenaturais de caráter mágico. Em todos esses casos, a Idade Média constitui apenas um pretexto para a criação ficcional, a imaginação e o divertimento.

Uma certa idéia de "Idade Média" subsiste entre nós por esse viés. Mas qual o papel da escola, e da História que aí é ensinada, na di-

fusão de conhecimentos relativos ao período? Antes, caberia perguntar qual Idade Média vem a ser divulgada nos bancos escolares e *qual* a pertinência de seu ensino num país como o Brasil, que não participou diretamente de uma experiência histórica propriamente medieval.

Na perspectiva aberta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para a área de História, pouco espaço está reservado ao tratamento cronológico dos eventos situados entre os séculos V e XV da História Européia. Nada a estranhar, uma vez que se sabe que, de acordo com os PCNs, os eventos e os sujeitos históricos encontram-se incluídos em contextos variados, subordinados a pressupostos pedagógicos e conceitos muito abrangentes, destinados a promover a apreensão da realidade social com base nas múltiplas dimensões temporais, na diversidade étnica e cultural.

Entretanto, embora ausente na listagem de conteúdos do terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental — porque a ênfase deixou de recair na noção de período histórico —, certas questões relativas à Idade Média podem perfeitamente vir a ser exploradas em sala de aula, como apontaremos páginas adiante.

Não obstante, os PCNs, quando se observam os programas e planos contidos nos livros didáticos destinados ao estudo da História no ensino fundamental e médio, tem-se que as linhas de rumo que norteiam a reprodução do conhecimento relativo à Idade Média européia estão ligadas à evolução das formas de governo, isto é, o governo temporal dos reinos e do império, e o governo espiritual/temporal da Igreja. Prendem-se também à configuração dos grupos sociais, com particular ênfase nas relações de dominação entre senhores feudais e camponeses, ou então na formação e decadência do feudalismo e a germinação do capitalismo moderno.

No que respeita às formas de governo, os livros apresentam a caracterização de tratados, conflitos diplomáticos e batalhas, ou seja, os marcos temporais tradicionais da história política. Quanto aos aspectos mais gerais, quer dizer, aqueles empregados na identificação de estruturas sociais e econômicas, prepondera um certo mecanicismo e um certo maniqueísmo. Diferentemente da posição vigente entre os especialistas em História Medieval, para quem o "feudalismo", a "sociedade

feudal" ou o "sistema feudal" não passam de conceitos operatórios de análise, nos livros didáticos esses conceitos acabam conferindo uma lógica ao desenvolvimento histórico de toda a Europa, como se houvesse um mesmo "feudalismo" ou uma mesma "sociedade feudal" nos quatro cantos do continente, ficando a sugestão de que o ingresso na Era Moderna dependeu da superação do "atraso feudal".

Nesse tipo de abordagem do feudalismo, o "rei" aparece sempre fraco e os "senhores feudais", fortes, as regras do jogo vindo a se alterar apenas no momento a partir do qual o "rei" alia-se com a burguesia. Nas relações de dominação entre senhores e camponeses, por outro lado, ambos os grupos parecem compactos e claramente definidos, os senhores como arrogantes e opressores, os camponeses (às vezes confundidos pura e simplesmente com servos) como oprimidos e passivos, inermes e inertes.

Não se reivindica aqui necessariamente a renovação conceitual e temática resultante do avanço dos estudos medievais. É evidente que nos últimos trinta anos muito se pesquisou a respeito das especificidades nacionais e regionais da Europa Medieval, dos grupos sociais, etários e de gênero na Idade Média; muito se debateu a respeito dos sistemas de valores, das formas culturais, das representações e dos traços do imaginário medieval. A Idade Média ensinada na escola, todavia, não é a Idade Média dos pesquisadores. Nesse caso, a função social da História tem estatuto diferente do conhecimento erudito e acadêmico, continuando a estar ligado à constituição da memória da nação, do Estado moderno e da supremacia ocidental no mundo[2]. Seu objetivo último é demonstrar as razões (explícitas ou implícitas) pelas quais os sucessores dos "bárbaros" que saquearam o Império Romano no século V (ou seja, a maior unidade política constituída até aquele momento) viessem a se tornar, mil anos depois, os "descobridores" e "conquistadores" da África, do Extremo Oriente e da América.

UMA HISTÓRIA VISTA DE CIMA, E DO CENTRO

Em meados do século XVI, a representação plana da terra elaborada pelo humanista Gerhard Mercator (1512-1594), que inspirou o

atual planisfério, situava geograficamente a Europa no centro do mundo, não obstante a forma esférica da Terra. Algum tempo depois, o erudito alemão Christophe Keller publicou um livro denominado *História da Idade Média desde os tempos de Constantino, o Grande, até a tomada de Constantinopla pelos turcos*, inventando desse modo o rótulo e a delimitação cronológica do período, e situando a Europa no centro da linha de tempo da humanidade, que daí em diante passaria a se confundir com os desígnios europeus, naquilo que alguns ensaístas denominaram "ocidentalização do mundo"[3].

Com efeito, para os europeus a Idade Média corresponde às origens, ao momento em que aquilo que um dia viria a ser chamado de Europa ganhou seus contornos políticos e culturais. Numa visão em restrospecto, ali estão os traços originais das nações contemporâneas, sua diversidade étnico-cultural, seus problemas de delimitação de fronteiras, suas instituições representativas (cortes, assembléias, parlamentos). Embora herdeiros das noções greco-romanas de política e de cidadania, os Estados europeus não se confundiram com as cidades-estado nem com os impérios da Antigüidade, mas organizaram-se com base no modelo do reino cristão.

Para o medievalista Jacques Heers, nunca existiu uma "Idade Média" francesa. Aquilo que se convencionou chamar por esse nome teria sido a elaboração de eruditos dos séculos XVI-XVIII, dos criadores de programas escolares e autores de manuais didáticos dos séculos XIX e XX. A linha de rumo básica a orientar a imagem da Idade Média teria se desenvolvido em função da existência de poderes centrais unitários e fortes. Ao estudar aquele período recuado no tempo o que interessava em última instância era valorizar o modelo de governo contemporâneo ao estudo, quer dizer, a república e sua capacidade de oferecer paz e segurança social aos cidadãos. Os méritos desse Estado rigidamente estruturado acabavam sendo ressaltados quando seu modelo de organização vinha a ser comparado com aquilo que parecia o seu contrário, a *anarquia feudal*. Nas próprias palavras do historiador: "a imagem do feudalismo sempre foi manchada pelo vício abominável da completa dissolução do poder, e todo o sistema tem sido acusado e condenado devido à sua própria natureza, fonte de anarquias e desgraças"[4].

Trata-se, pois, de julgamentos *a posteriori*, cuja função é, mirando-se no passado, enaltecer o presente.

Além disso, para os europeus, a Idade Média equivale ao período de formação de uma identidade supranacional de fundo cristão, momento em que se alicerçam costumes e práticas coletivas orientadas por uma fé que se quer única e una. Em nome dessa fé os ocidentais fizeram as cruzadas e cortaram os oceanos. Foi essa mesma fé que, associada à razão (entenda-se, à razão aristotélica), promoveu desde pelo menos o século XIII o nascimento do pensamento científico moderno, articulando o saber e a técnica — responsável por sua supremacia diante de diversas culturas por ocasião das grandes navegações. Essa supremacia diante de outros povos e a pretensão de estar no centro do mundo teve conseqüências inclusive para a Europa. Conforme um dos grandes medievalistas da atualidade, Jacques Le Goff:

> É notório, parece-me, através destas propostas onde o historiador se alia ao cidadão, que o debate pela Europa não está entre a tradição e a modernidade. Está no bom uso das tradições, no recurso às heranças como força de inspiração, como ponto de apoio para manter e renovar uma outra tradição européia, a da criatividade. Um dos maus demônios da Europa tentou-a, com demasiada freqüência, a confundir a civilização européia com a civilização universal, a querer um mundo à sua imagem. Se a Europa quer ser um modelo para o mundo moderno, deve respeitar o próximo, abrir-se aos outros. Foi abrindo-se aos outros que, desde os gregos antigos, ela fez grandes coisas[5].

PARA UMA "DESCOLONIZAÇÃO" DO ENSINO DA IDADE MÉDIA

Marc Ferro nos relata os vínculos profundos existentes entre a História transmitida nas escolas e a formação ou deformação da consciência social e política em áreas coloniais. Entre outros exemplos, ca-

be destacar o caso da África negra sob domínio francês, em que, até pelo menos meados do século XX, aos brancos e aos primeiros negros admitidos às escolas a História ensinada dizia respeito aos "antepassados gauleses, romanos e francos". No ensino de tipo metropolitano, "salvo pela cor da pele, o negro de cultura francesa é francês em tudo". Nesse ponto, a Idade Média cumpria bem o seu papel de formadora de uma consciência "européia", e a França colonizadora aparecia como promotora do progresso e da civilização.

Uma anedota curiosa indica-nos as dimensões da relação passado-presente no ensino, que nunca é neutro. Quando o professor francês Franz Fanon iniciava o ano letivo de 1948 com seus alunos da cidade de Oran, na Argélia, apresentou-lhes o programa que iria desenvolver em História. No momento em que afirmou aos quarenta *pied-noirs*[6] que, depois da queda do Império Romano e dos reinos bárbaros houve o florescimento da civilização árabe, os ouvintes, que pertenciam a uma cultura muçulmana, começaram a rir: "civilização" e "árabe" eram duas palavras que pareciam não poder andar juntas[7]!

O episódio nos indica algumas pistas sobre os efeitos de uma História centrada na Europa quando ensinada em territórios não-europeus. Ele nos ajuda a repensar alguns pontos sobre o que ensinar de História Medieval no Brasil. Antes de tudo, é preciso que fique bem claro de que Europa se fala e de que Europa convém falar. Porque, na realidade, embora ao ser ensinado Idade Média se pretenda tratar da realidade européia, em verdade a experiência incorporada aos fatos e processos tradicionalmente evocados diz respeito a apenas uma parte daquele continente, justamente a parte na qual situavam-se os povos que, na atualidade, ocupam posição hegemônica no continente.

Em outras palavras, ao falarmos de Europa Medieval tratamos quase sempre de França, Inglaterra, Alemanha e Itália. Outra seria a Europa do Leste Europeu, a Europa Nórdica e, segundo nos interessaria mais saber, a Europa Ibérica. Descolonizar o ensino de História significa, portanto, reconhecer identidades em geral deixadas por nós em segundo plano.

Desse modo, repensar o ensino da Idade Média implica, em primeiro lugar, na reflexão sobre a propriedade de continuarmos a transferir

conhecimentos relativos a uma Europa que, na verdade, se restringe à parte ocidental (França, Inglaterra, Alemanha, Itália) daquele continente, mantendo em segundo plano os dados relativos ao Norte (países escandinavos), o Leste (países eslavos) e a Península Ibérica (Portugal e Espanha). Para nós, faz muito sentido compreender a formação dos povos ibéricos, pois isso nos permite compreender melhor nossas características herdadas, parte de nosso modo de ser e de pensar. Tendo isso em mente, aliás, o ensino de História Medieval ganha outra dimensão.

A ênfase no ensino de aspectos históricos da Península Ibérica teria muito mais propriedade educativa do que o ensino da História modelada na França ou na Inglaterra, pelo simples fato de pertencermos a um conjunto cultural específico, no caso, o ibero-americano. Ao tomar a Península Ibérica como núcleo gerador da consciência histórica a respeito da Idade Média, o ensino de História cumpriria melhor o seu papel de revelar aos estudantes aspectos de nosso passado que continuam a interagir com o presente. Com efeito, é na especificidade da formação dos reinos cristãos ibéricos que se encontram os elementos explicativos do por que a Portugal e Espanha esteve reservado o papel de alargamento marítimo do mundo europeu, o que nos diz respeito diretamente.

No mesmo sentido, compreender o papel desempenhado por grupos de diferentes etnias no processo de formação medieval da Península Ibérica poderia nos ajudar a compreender traços da colonização ibérica posterior e da constituição de identidades coletivas na América Latina, inclusive no Brasil. Isso estaria em conformidade com a proposta dos PCNs de subtemas do eixo temático "História das relações sociais, da cultura e do trabalho", proposto para o terceiro ciclo do ensino fundamental, relacionados com a questão da construção das identidades e alteridades em outras temporalidades.

Referimo-nos aqui ao problema da coexistência étnico-religiosa entre muçulmanos, judeus e cristãos na Espanha e em Portugal, tanto no período de domínio islâmico, nos séculos VIII-XI, quanto no período de Reconquista cristã, nos séculos XI-XIII. A questão da convivência entre os adeptos das três grandes religiões monoteístas revela-nos, inclusive, uma particularidade ibérica que nada deveu a outros povos, nem mesmo à Igreja. Sem essa convivência não teriam havido trocas

culturais tão profícuas, cujo melhor exemplo no campo intelectual é a conhecida Escola de Tradutores de Toledo, em boa parte responsável pela difusão do conhecimento grego no Ocidente por meio de obras árabes convertidas ao latim por tradutores judeus!

Para o professor de História e seus alunos, o panorama histórico da Europa pode vir a ser um excelente laboratório de estudo das razões e circunstâncias do desenvolvimento técnico e cultural. Com efeito, não deixa de ser interessante propor reflexões a respeito daquele período recuado de nós por pelo menos meio milênio, quando a parte européia que hoje constitui um centro econômico mundial via-se às voltas com problemas perfeitamente atuais vividos pelos países pobres, como fome e crises de abastecimento periódicos, baixo nível tecnológico e surtos recorrentes de doenças infecto-contagiosas. Para nós será sempre importante refletir sobre as alternativas encontradas para problemas como a desigualdade social entre ricos e pobres e o problema do abandono infantil — cujas raízes históricas ultrapassam os limites cronológicos da própria Idade Média. Dessa perspectiva, aquele tempo poderá vir a constituir um importante referencial de estudo para compreendermos, por aproximação ou por distanciamento, como nós próprios lidamos com nossos dilemas sociais[8].

A IMAGEM E A PALAVRA NO ENSINO DA IDADE MÉDIA

Outra maneira de escapar da camisa-de-força dos fatos exclusivamente políticos é refletir a respeito da atualidade do legado cultural da Idade Média. Aparentemente distante se observada do ponto de vista político, social e econômico, ela nos parece muito mais próxima quando levamos em conta os comportamentos e atitudes mentais coletivos. Aos estudantes de ensino fundamental e médio, em geral adolescentes, talvez seria interessante e motivador saber que algumas concepções afetivas que lhes são caras — como o amor e a amizade — têm também uma historicidade, e que suas raízes podem ser buscadas no medievo, ou que certos padrões de conduta valorizados por eles — como a honra e a fidelidade — guardam algo do mundo feudal em que apareceram[9].

A comunicação eletrônica e a informática têm sido as responsáveis por importante divulgação da Idade Média e dos estudos medievais. A edição eletrônica de textos tem colocado à disposição dos pesquisadores uma quantidade impressionante de fontes primárias relativas ao período histórico, sobretudo aquelas fontes produzidas pelos membros da Igreja[10]. Na internet estão disponíveis páginas de instituições que se dedicam a preservar a memória medieval — entre elas a *Ordem de Cavalaria do Sagrado Portugal* (http://www.ocsp.pt), que organiza encontros periódicos de recriação histórica em Portugal — inclusive promovendo torneios e espetáculos.

Estão também disponíveis na rede informações a respeito de pesquisadores e instituições ligadas ao estudo do medievo, como a Associação Brasileira de Estudos Medievais, fundada em 1995 e responsável pela promoção de publicações e eventos acadêmicos periódicos ao estudo e à pesquisa de História, Filosofia, Literatura e Arte da Idade Média (http://www.abrem.he.com.br). Deve-se ainda mencionar a existência de revistas eletrônicas dedicadas especialmente ao período histórico, como *Brathair: Revista Eletrônica de Estudos Celtas e Germânicos* (http://www.brathair.cjb.net) e a *Revista Mirabilia*, na qual constam publicações de artigos científicos sobre a Antigüidade e a Idade Média (http://revistamirabilia.com)[11].

Mas, para o contato com o universo medieval em sala de aula, convém repensar a própria linguagem. Nada mais estranho do que valer-se exclusivamente do escrito para se ter acesso ao modo de vida de uma época em que a maioria das pessoas era analfabeta. Por isso, houve quem defendesse tratar-se a Idade Média de uma "civilização dos gestos", ou de uma "civilização da palavra e da voz". Um bom caminho para se compreender essas proposições é, segundo pensamos, explorar no ensino outras possibilidades de comunicação, como a imagem e a oralidade.

Nem sempre o objetivo da História é buscar estabelecer semelhanças e identidades com o presente. O confronto com as diferenças e a diversidade dos modos de vida dos seres humanos ao longo de outros períodos da História, em outras civilizações ou regiões culturais, pode nos revelar nossa própria originalidade, e nos capacitar melhor a ver o lugar que ocupamos na história da humanidade. Confrontados com as

diferenças e com a diversidade dos modos de vida das pessoas de outros tempos e lugares, teríamos como discernir melhor nossa própria originalidade, e perceber melhor nossa própria posição no processo histórico universal. Como nos ensina o medievalista russo Aron Gurevich:

> O conhecimento histórico é sempre, de uma maneira ou de outra, uma consciência de si mesmo: ao estudar a história de uma outra época, os homens não podem deixar de a comparar com o seu próprio tempo... Mas, ao comparar a nossa época e a nossa civilização com as outras épocas e civilizações, corremos o risco de lhes aplicar a nossa própria medida, o que é quase inevitável. Há que ter consciência do perigo. Aquilo que o homem moderno considera hoje como um valor fundamental da existência pode muito bem não o ter sido para as pessoas de uma outra época e de uma outra cultura; e, inversamente, aquilo que nos parecem falso ou secundário pode ter sido verdadeiro e primordial para o homem de uma outra sociedade.[12]

Todos conhecemos as potencialidades do cinema (ficção e documentário) na criação de recursos pedagógicos para aproximar-se do histórico. Ninguém desconhece, entretanto, a natureza ficcional, os compromissos estéticos e as vinculações ideológicas de determinadas obras cinematográficas. Ao valer-se de filmes, o professor deve estar ciente de que o bom aproveitamento da projeção dependerá do quanto seu conteúdo for colocado em discussão, e do quanto se puder esclarecer a respeito da distinção entre o real e o imaginário da época enfocada. Por vezes, um filme tem mais a dizer sobre o momento em que foi produzido do que a época que pretende retratar. Por vezes, a Idade Média torna-se apenas um pretexto para se contar uma história contemporânea.

A eficácia da linguagem cinematográfica parece ser maior quando se trata do emprego de filmes com o fim de sugerir ao estudante a possibilidade de pensar em diferentes temporalidades. O filme deixa de ter o papel de fixar determinada imagem de uma época, mas passa a apontar mudanças ou permanências, continuidades ou rupturas. Nesse

caso, parece-nos positiva a projeção de filmes cuja trama sugere o confronto entre o passado e o presente, isto é, quando personagens de diferentes épocas entram em contato, como vem a ocorrer com o bem elaborado "Navigator: uma odisséia no tempo", dirigido por Vincent Ward (Distribuição Look Vídeo), ou com a excelente comédia "Os visitantes: eles não nasceram ontem", do diretor francês Jean-Marie Poirée (Distribuição Abril Vídeo).

No caso de trabalho didático com o filme "Os visitantes", o professor poderá, com bastante proveito, estimular a discussão a respeito das mudanças e continuidades em diferentes temporalidades, uma vez que a película tem em seu enredo a história de dois indivíduos do século XII (um nobre e um servo) transportados involuntariamente para o século XX. Torna-se possível, pois, confrontar certos problemas do século XII (desigualdade social no feudalismo) com problemas contemporâneos (desequilíbrios sociais, desequilíbrio ambiental, desequilíbrio urbano); verificar as possíveis reações de pessoas de diferentes épocas diante de situações novas e inusitadas; observar os condicionamentos históricos no comportamento das pessoas e grupos.

O universo medieval pode ser retratado, contudo, por meio da iconografia, quer dizer, das imagens de pinturas e esculturas, e da arquitetura. Na Idade Média, ninguém duvidava que, além de serem belas, as obras de arte tinham também uma função didática. Na opinião dos letrados, aquilo que as pessoas simples não pudessem entender por meio da escrita deveria ser aprendido com as figuras. Para Honório de Autun, respeitável pensador do século XII, o objetivo da pintura era triplo: servia, antes de tudo, para embelezar a casa de Deus (as igrejas); mas também para rememorar a vida dos santos e, por fim, para o deleite dos incultos, porque a pintura, em suas palavras, era a "literatura dos laicos"[13]. As imagens, desse modo, revestiam-se de caráter educativo, pedagógico. A linguagem adotada procurava colocar em evidência símbolos e signos dotados de mensagens explícitas ou implícitas, traduzindo o sistema ideológico do qual a Igreja se fazia a guardiã.

Trabalhar hoje com as imagens produzidas na Idade Média significa entrar em contato com um importante código de comunicação

visual. Assim sendo, uma atividade proveitosa seria a coleta e seleção de imagens significativas do cotidiano medieval, por meio da reprodução de miniaturas e iluminuras, vitrais, afrescos e tímpanos de igrejas, alguns facilmente encontrados em livros ou em materiais de multimídia. Ao serem priorizadas no ensino, elas deixam de ser vistas apenas como suporte da informação escrita, passando a ser um testemunho direto do mundo medieval. O caminho inverso também pode vir a ser promissor, quer dizer, o estímulo para que os estudantes se aproximem do universo medieval praticando a comunicação por imagens, expressando suas idéias, sentimentos e valores relativos ao medievo valendo-se igualmente do desenho e da pintura.

Civilização dos gestos e da imagem, a Idade Média foi também uma civilização da palavra e da voz. Diferente do pensamento moderno, que valoriza a inovação e a mudança, e que concebe o velho como algo ultrapassado, o pensamento medieval valoriza a constância e a permanência, vendo o passado como algo a ser imitado. Por isso, os medievais buscavam sempre estabelecer conexões entre o velho e o novo, entre o que passou e o que estava por vir. Na bela expressão de Bernardo de Chartres, eminente professor do princípio do século XII: "Somos anões nos ombros de gigantes". Quer dizer que, embora menos importantes do que os antigos, os contemporâneos podiam ver mais longe devido ao conhecimento acumulado que receberam!

Entre os letrados o texto era invocado como um meio de se estabelecer o conhecimento e a verdade, mas para os integrantes das camadas populares era a palavra o principal meio de comunicação. Por ela é que se garantiam pactos e se estabeleciam compromissos, que se expressavam os modos de existência, que se preservava a memória coletiva. Herdamos da Idade Média nosso gosto por ouvir boas histórias, boas narrativas, boas canções. Aquele foi o tempo da oralidade, da palavra transmitida de boca em boca, dos costumes transmitidos e preservados de geração em geração. Foi também o tempo da vocalidade, isto é, da valorização do emprego da voz e sua sonoridade. A vocalidade estava no uso da voz e dos gestos por parte dos jograis (recitadores de poesia, cantores, instrumentistas), dos artistas das cortes principescas e das ruas (atores de comédias, contadores de estórias)[14].

Parte significativa daquilo que se convencionou chamar de "literatura medieval" tem sua raiz na oralidade, quer se trate de canções de gesta ou das cantigas dos trovadores (o próprio nome diz, cantigas, canções), ou dos contos narrativos de conteúdo moral. Há alguns repertórios de contos, fábulas e romances medievais traduzidos para o português moderno. Que melhor maneira de aproximar-se do universo mental de uma época do que ter acesso ao que se contava e ao que se ouvia?

Uma boa proposta de estudo das formas de sensibilidade e do imaginário medieval consiste na leitura e posterior dramatização dos contos narrativos. Algumas coletâneas deles, como os *Contos de Cantuária*, escritos no século XIV por Geoffrey Chaucer, apresentam-nos situações romanescas envolvendo os diferentes grupos sociais do período (nobres, cavaleiros, burgueses, camponeses). Há ainda os contos de aventura e amor escritos por Maria de França no século XII, ou os contos cômicos denominados *fabliaux* — que eram contados nas feiras, estradas, castelos, portas de igrejas[15]. Trata-se de testemunhos importantes das representações coletivas da Idade Média. Por seu intermédio o leitor certamente reconhecerá situações que lhe permitirão refletir um pouco mais acerca do modo de agir e de pensar medieval.

Com propósito didático, o professor poderá selecionar uma dessas histórias e oferecê-la aos alunos. Na leitura e apresentação, deverá instigá-los a imaginar as cenas e personagens, estimular questionamentos, destacar detalhes, orientá-los para que formulem idéias gerais a respeito da história e do contexto, para que confrontem os dados narrados com as características ou particularidades do período a que se refere. A seguir, os alunos poderão, com proveito, apropriar-se do conteúdo e do enredo da história e reformular sua linguagem, teatralizando-a ou transformando-a em imagem visual.

Vejamos, por exemplo, a fábula intitulada o *Livro das bestas*, escrito no final do século XIII pelo filósofo catalão Raimundo Lúlio (1312-1316). Trata-se de uma grande alegoria da sociedade medieval através de uma história "do tempo em que os bichos falavam". Na corte do leão estão a raposa, o urso, o leopardo, a serpente, o lobo, entre outros animais. Eles representam os diferentes grupos do reino, e

suas ações (alianças e confrontos) variam de acordo com os interesses e as posições que ocupam em relação ao rei[16]. Assim, a fábula animal pode vir a ser uma boa entrada para chegar-se aos problemas da sociedade medieval. O recurso da alegoria como um meio de estabelecer a crítica social continua a ser empregado na modernidade, como se pode ver na fábula política escrita por Georges Orwell chamada *A revolução dos bichos*.

Para encerrar, cumpre reconhecer o alcance das proposições anteriores. Antes de serem fórmulas prontas, ou o fruto de uma reflexão teórica aprofundada sobre o assunto, são apenas considerações feitas à luz da experiência pessoal em sala de aula. Espera-se que possam contribuir de algum modo para o repensar do ensino desse período tão pouco conhecido entre nós, mas que muito tem a nos oferecer e a nos ensinar.

Notas

(1) Regine Pernoud. *O mito da Idade Média*. Mem Martins: Publicações Europa-América, s.d., p. 6.

(2) Jean Chesneaux. *Devemos fazer tábula rasa do passado?* Sobre a história e os historiadores. São Paulo: Ed. Ática, 1995. Ver especialmente o capítulo "As armadilhas do quadripartismo histórico".

(3) Serge Latouche. *A ocidentalização do mundo*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1994.

(4) Jacques Heers. *La invencion de la Edad Media*. Barcelona: Editorial Crítica, 1885, p. 112.

(5) Jacques Le Goff. *A velha Europa e a nossa*. Lisboa: Ed. Gradiva, 1995, p. 64.

(6) "Pés-negros": designação dos franceses nascidos na Argélia.

(7) Marc Ferro. *A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação de massa*. São Paulo: IBRASA, 1983, p. 41.

(8) Eis alguns bons exemplos de trabalhos que vão nessa direção: Georges Duby. *Ano 1000, ano 2000 – na pista de nossos medos*. São Paulo: Ed. da Unesp, 1998. Maria Luiza Marcílio. *História social da criança abandonada*. São Paulo: Ed. Hucitec, 1998. Michel Mollat. *Os pobres na Idade Média*. Rio de Janeiro: Ed. Campus, 1989.

(9) Neste sentido, veja Georges Duby & Philippe Ariès (Dir). *História da vida privada*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990, v. 1-2; V.V.A.A. *Amor e sexualidade no Ocidente*. Porto Alegre: L&PM, 1995.

(10) João Pedro Mendes. Fontes para o estudo da Idade Média: a informática a serviço da pesquisa e os novos horizontes metodológicos. In: *A vida na Idade Média*. Brasília: Ed. da UnB, 1997, p. 19-32.

(11) Se desejar conhecer outros endereços eletrônicos, além dos motores de busca da própria internet, vale a pena consultar publicações especializadas de pesquisa, como o livro de Ivan Esperança Rocha. *Mil sites de História Antiga e Arqueologia.* São Paulo: Arte e Ciência, 1997.

(12) Aron Gurevich. *As categorias da cultura medieval.* Lisboa: Editorial Caminho, 1990, p. 15.

(13) Umberto Eco. *Arte e beleza na estética medieval.* Porto Alegre: Ed. Globo, 1989, p. 29.

(14) Paul Zumthor. *A letra e a voz: a "literatura" medieval.* São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

(15) Eis alguns textos medievais traduzidos: *Lais de Maria de França.* São Paulo: Martins Fontes, 1993; *Pequenas fábulas medievais: fabliaux dos séculos XIII e XIV.* Trad. Rosemary C. Abílio. São Paulo: Martins Fontes, 1995; *Poema do Cid.* Trad. Maria do Socorro Almeida. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1988; *Alcassino e Nicoleta.* Trad. Marcela Mortara. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 1989; Chrétien de Troyes. *Romances da Távola Redonda.* Trad. Rosemary C. Abílio. São Paulo: Martins Fontes, 1991; Geoffrey Chaucer. *Os contos de Cantuária.* São Paulo: T. A. Queiroz Editor, 1991.

(16) Raimundo Lúlio. *Livro das bestas.* Trad. Cláudio Giordano e Esteve Jaulent. São Paulo: Edições Loyola/Editora Giordano, 1990.

Sugestões de leitura

1. Dicionários e documentos

LOYN, H. R. *Dicionário da Idade Média.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1989.

LE GOFF, Jacques; SCHMITT Jean-Claude (Orgs). *Dicionário temático do Ocidente Medieval.* São Paulo: EDUSC/Imprensa Oficial do Estado, 2002.

MCEVEDY, Colin. *Atlas de História Medieval.* São Paulo: Edusp, 1983.

PEDRERO-SÁNCHEZ, Maria Guadalupe (Org). *História da Idade Média:* textos e testemunhas. São Paulo: Ed. da Unesp, 2000.

ESPINOSA, Fernanda. *Antologia de textos históricos medievais.* Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1972.

MONGELLI, Lênia Márcia de Medeiros (Org). *Fontes primárias da Idade Média.* São Paulo: Ed. Ibis, 1999. 2 v.

2. Obras gerais

FRANCO JR., Hilário. *A Idade Média*: nascimento. 2ª ed. rev. e aum. São Paulo: Brasiliense, 2000.

BATISTA NETO, Jônatas. *História da Baixa Idade Média.* São Paulo: Ed. Ática, 1992.

Rucquoi, Adeline. *História Medieval da Península Ibérica.* Lisboa: Editorial Estampa, 1995.

Le Goff, Jacques (Org). *O homem medieval.* Lisboa: Editorial Estampa, 1989.

Duby, Georges. *A Europa na Idade Média.* São Paulo: Martins Fontes, 1989.

3. Livros paradidáticos

Macedo, José Rivair. *Movimentos populares na Idade Média.* 13ª reimp. São Paulo: Contexto, 1999.

Macedo, José Rivair. *Viver nas cidades medievais.* São Paulo: Editora Moderna, 1999 (Coleção Desafios).

Valle Ribeiro, Daniel. *A cristandade do Ocidente Medieval.* São Paulo: Atual Editora, 1998 (Discutindo a História).

Andrade Filho, Ruy. *Os muçulmanos na Península Ibérica.* São Paulo: Ed. Contexto, 1989 (Coleção Repensando a História).

Franco Jr., Hilário. *Feudalismo: uma sociedade religiosa, guerreira e camponesa.* São Paulo: Editora Moderna, 1999 (Coleção Polêmica).

Faustino, Evandro. *Mentalidade medieval.* São Paulo: Editora Moderna, 2001 (Coleção Desafios).

Rezende, Cyro de Barros. *Guerra e guerreiros na Idade Média.* São Paulo: Ed. Contexto, 1989 (Coleção Repensando a História).

4. Material audiovisual

REVISTA CARAS: *Enciclopédia multimídia de arte universal.* Volume 4: Arte bárbara, bizantina e islâmica; volume 5 - Românico e gótico. 2 CDs-ROM.

Secretos quero descuvrir: música ibérica da Idade Média e do Renascimento — Cancioneiro Sepharadita judaico-espanhol.

Trovadores medievais. Conjunto de Câmara de Porto Alegre. Porto Alegre: Prefeitura de Porto Alegre/FUMPROARTE, 1996.

Tempo de descobertas. Conjunto de Câmara de Porto Alegre. Porto Alegre: Prefeitura de Porto Alegre/FUMPROARTE, 1999.

História da humanidade. 5 - os tempos medievais. Distribuidora SBJ, 1994.

História geral da arte — Gênios da pintura: Bosch e Brueghel. IMASOL/Ediciones del Prado, 1995.

A História Moderna e a sala de aula

Leandro Karnal

EM BUSCA DE CERTIDÃO DE NASCIMENTO E ÓBITO

A concepção de moderno certamente causa um hiato profundo entre o discurso do professor e do aluno. Esse hiato não é acidental, pois a própria palavra "moderno" apresenta a ambigüidade de referir-se tanto ao que é atual como ao período imediatamente posterior à Idade Média Ocidental.

Tomando o ponto de vista da classificação cronológica, entendeu-se o "moderno" como algo que iniciava com a queda de Constantinopla (maio de 1453) até a Revolução Francesa (1789).

Sabemos das imensas limitações desses marcos. Primeiramente, referem-se apenas à Europa e, unicamente, a partir do ponto de vista político. Assim, guardam o duplo defeito do europocentrismo e da ênfase numa histórica factual e narrativa.

Nem em relação à Europa esse recorte é válido, pois não contempla imensas áreas européias para as quais a queda de uma quase cidade-estado como Constantinopla pouco ou nada significava.

O problema aprofunda-se se pudermos levar em conta que processos tidos como típicos da Idade Moderna, como o Renascimento, já estavam em pleno curso quando da queda de Constantinopla e que o poder burguês associado à Revolução Francesa já era uma realidade em locais como Inglaterra e Holanda um século antes do marco francês.

Igualmente se levarmos em conta navegações portuguesas, a data deveria ser 1415 (tomada de Ceuta) e as espanholas poderiam ter como marco 1492 (o "descobrimento" da América). Se, por fim, tomarmos a ruptura religiosa como marca do fim da unidade católica do Ocidente Medieval, a Idade Moderna deveria iniciar em 1517 (início do protesto de Lutero).

A historiografia soviética sugeriu uma classificação bastante distinta: a Idade Moderna vai de 1789 até 1917, começando aí a Idade Contemporânea. Por fim, trabalhos como o de Arno Mayer estabelecem uma sobrevivência do poder e influência da nobreza (tradicionalmente associados à Idade Média) até a Primeira Guerra Mundial!

Tais reflexões são úteis e constam hoje de vários livros didáticos. Deveríamos com elas questionar a maneira de realizar recortes em História e evidenciar o caráter bastante aleatório dos mesmos para os alunos, para que ficasse evidente que há uma construção na historiografia que atende a variáveis como nacionalidade, classe social, objetivos políticos etc.

Há muito tempo, um grande clássico de leitura indispensável para qualquer professor de História (*O declínio da Idade Média,* de J. Huizinga), já advertia que as mudanças nascem mais de convenções do que da realidade histórica. A transição da Idade Média para o Humanismo foi, segundo o professor Huizinga, mais simples do que se imagina e o Classicismo Renascentista cresceu entre a vegetação luxuriante da Idade Média.

A primeira questão a levantar é que os recortes existem e que substituir os antigos por novos não resolve muita coisa. Não há um fato mundial no século XV ou XVIII que consiga reunir a totalidade do planeta. Além de analisar esse item em algum momento do seu curso de História, o professor poderia propor a uma turma de adolescentes a seguinte questão: quando alguém deixa de ser criança e passa a ser adolescente, ou quando alguém passa a ser adulto? A turma ficaria dividida e é provável que surgissem explicações com ênfase na sexualidade, outros na autonomia financeira e outros na pura cronologia etária. Assim como não é possível datar com precisão tais transformações, fica impossível identificar se um único fato é uma referência válida. Acima

de tudo, uma aula de História não deveria apresentar apenas dados acabados, mas evidenciar em algum momento o processo de construção da verdade histórica e trabalhar com a dúvida, dado comum a todas as ciências.

Por fim, o marco cronológico pode ser transformado de sua fixidez em objeto dinâmico. Por exemplo, a queda de Constantinopla. O excelente livro de Steven Runciman (*A Queda de Constantinopla – 1453*) traz um relato que despertaria entusiasmo em leitores jovens e poderia ser o início de um debate atual sobre as relações Islã-Ocidente ou sobre a geopolítica balcânica que acompanha a História da Grécia Clássica até a crise da Bósnia... O fato de uma referência ter sido usada de forma que hoje condenamos não quer dizer que ela não possa ser trabalhada de forma dinâmica.

OS TEMAS RECORRENTES

Mesmo que não exista uma unanimidade sobre os marcos, todos sabemos que há uma ênfase em certos temas tradicionais. Poderíamos identificá-los como:

- Renascimento
- Reforma e Contra-Reforma
- Antigo Regime (Absolutismo, Mercantilismo e Sociedade Estamental)
- Grandes Navegações e Conquista da América
- Revoluções Inglesas

Num esforço bastante louvável, muitos professores e livros têm tentado quebrar o caráter ocidental europeu desse elenco clássico e introduzem temas como a China do século XVI ou o Japão do início do xogunato. Sempre é bom quebrar o monopólio das significações européias, mas é útil recomendar um cuidado particular: História perdeu muitas horas-aula desde sua instituição como disciplina escolar e há pouco tempo para analisar questões, mesmo as centrais. Assim, aumentar

itens do currículo pode resolver o problema do europocentrismo, mas cria novos desafios como a superficialidade da análise ou a irrelevância de certos temas em comparação com outros. Para um aluno brasileiro, a Sociedade Estamental do Ocidente Europeu tem mais relações na formação da nossa cultura do que a japonesa do mesmo período. Parece sempre útil repetir que estamos ensinando História para jovens e não formando historiadores. As duas coisas são muito distintas e implicam atitudes diversas.

Todo equilíbrio de uma atividade didática está na dose. Nunca fazer referências a processos historiográficos pode levar um jóvem aluno a supor a História uma ciência estática ou pior, positivista. Enfatizar muito métodos e técnicas historiográficas pode desviar o aluno do seu alvo que não é, a rigor, o da formação profissional na área. Apenas trabalhar com Europa e Brasil pode limitar o universo do aluno, mas desenvolver longamente a sociedade tailandesa do século XVIII pode causar outros problemas. Como dizem os homeopatas, a diferença entre remédio e veneno está na dose...

O mesmo deve ser dito do estudo das excepcionalidades em sala de aula. Por exemplo, para fugir ao senso comum do Renascimento, muitos professores gostam de discorrer sobre pintores "atípicos" como H. Bosch. Tal ênfase pode ajudar o aluno a perceber que a uniformidade não existe de fato, mas jamais poderia substituir a regra pela exceção. Assim, na diversidade religiosa das reformas, por exemplo, seria importante perceber que os calvinistas são mais expressivos em vários sentidos do que os quacres, ainda que os últimos possam ser mais palatáveis aos ideais contemporâneos de tolerância.

Ao defrontar-se com os temas clássicos da História Moderna, o professor deve estar apto a realizar cortes ou acréscimos, jamais supondo um *direito sagrado* do texto em ditar o procedimento exato para cada sala e para cada escola. Saber cortar ou adicionar é uma das habilidades mais desejáveis no magistério de História.

Além dos recortes necessários e indispensáveis, o professor também pode sentir-se inclinado a acréscimos. Por exemplo, pode decidir incluir um texto de vida cotidiana a partir da coleção *História da vida privada*. Os volumes 2 e 3 apresentam ricas e interessantes análi-

ses de uma História mais sociológica, sem ênfase na enunciação de nomes. O mesmo pode ser dito se a escolha recair sobre uma História dos jovens. Em todos esses casos temáticos, o importante seria planejar bem o acréscimo para que ele não pareça adereço ou ilustração pura e simples. Jamais pode ficar a impressão de que o importante mesmo é o Concílio de Trento e que a vida cotidiana da nobreza na Itália do século XVI é apenas uma pausa em temas *pesados* ou *cansativos*. Nunca devemos subestimar a intuição e a percepção dos alunos. Eles geralmente captam com rapidez se nós consideramos tal tema importante ou não.

E NA FRENTE DE BATALHA, COMO EU FAÇO?

Quase todo professor já se irritou com algum texto pedagógico que estabelece princípios gerais e maravilhosos, mas que não levam em conta a *realidade da trincheira*. A metáfora da trincheira para a sala de aula é muito boa, pois tal como as grandes teorias estratégicas e geopolíticas afetam a vida do *exército*, a atenção do *soldado* está voltada para o frio nos pés ou a qualidade da comida. Assim, com toda razão, os professores reclamam que *generais* estabelecem em cúpulas douradas princípios maravilhosos e válidos, mas que o dia-a-dia na *frente de guerra* é mais árduo do que os teóricos da educação possam supor...

Esse item procura estabelecer sugestões que buscam associar a teoria e a prática e, como sempre, cabe a cada profissional da educação saber se tal item é válido para a realidade de cada colégio ou de cada sala de aula. Sugerimos, a seguir, algumas linhas concretas.

A LEITURA

Um professor de História deve tentar, na medida do possível, estar atento aos lançamentos da sua área. Em meio às limitações de tempo e de dinheiro, o professor precisa estar ciente de que, a partir do momento em que ele não lê mais, passa a morrer profissionalmente.

Isso não se deve à quantidade de conteúdo dominada, que, quase todos percebem, costuma estar sempre adiante do nível médio das salas. Há uma questão mais importante: ler renova a maneira de ver as coisas, dá uma *injeção de ânimo* em conteúdos desgastados que repetimos há muitos anos e ainda introduz um elemento dinâmico que pode combater a monotonia.

As leituras de Idade Moderna poderiam ser classificadas em dois tipos distintos. Um tipo importante é ler o que há de novo, como o livro de Serge Gruzinski da coleção Virando Séculos: *A passagem do século (1480-1520)*, que narra a passagem do século XV para o XVI. Nele veremos associações inéditas e junções muito originais entre a História da Europa e da América. Da mesma forma, um texto denso e inovador é *Tempos Modernos* – ensaios de História Cultural de Antônio Edmilson Rodrigues e Francisco José Calazans Falcon. Na obra encontramos diversas discussões sobre a idéia da crise de valores do mundo moderno ou a preocupação renascentista com as cidades utópicas.

Além das novidades, é útil ao professor ler ou reler clássicos para repensar sua concepção de História. Norbert Elias, por exemplo, está sendo publicado novamente em português e fornece riquíssimas análises sobre a "civilização dos costumes" na sociedade, especialmente no texto "O processo civilizador". Da mesma forma, é impossível pensar a Inglaterra Moderna sem as obras de Christopher Hill (*O mundo de ponta-cabeça*) ou Keith Thomas (*Religião e o declínio da magia*). Da mesma forma, a historiadora Nathalie Z. Davis é uma referência fundamental para a França Moderna (em obras como *Histórias de perdão* ou *O retorno de Martin Guerre*). Sua aula de Contra-Reforma ganhará um brilho novo com a leitura de livros de Carlos Ginzburg, como *O queijo e os vermes* e *Os andarilhos do bem*. Provavelmente você deixaria considerar a Contra-Reforma como um conteúdo espremido ao final da aula de Reforma na qual você expôs bem Lutero, correu mais rápido com Calvino, foi inacreditavelmente rápido com Henrique VIII e dedicou o minuto final ao Índex e à Inquisição...

Os clássicos como Jacob Burckhardt (*A civilização do Renascimento na Itália*) não podem ser abandonados, mas devem ser lidos com iluminações mais recentes, como o *Renascimento Italiano* de Peter Burke.

As coletâneas documentais ajudam a escolher trechos importantes e úteis para discussão em sala ou uso em provas e exercícios. É o caso, por exemplo, da coletânea de Ricardo Faria (e outros): *História Moderna através de textos*. Da mesma forma, o professor deve sempre se perguntar se não estaria na hora de reler documentos fundamentais que ele cita todos os anos, como por exemplo as "*95 teses de Lutero*" ou a "*Bill of Rights*" inglesa. Algumas vezes lemos esses documentos em sua forma completa na graduação e noutras sequer tomamos contato direto com eles. Faça a experiência de ler tais textos novamente ou pela primeira vez.

Por fim, de uma forma acessível e renovada, o professor pode indicar para os alunos ou apenas ler para colaborar na elaboração das aulas os paradidáticos. O paradidático pode colaborar para trazer uma visão nova sobre um tema antigo, como a crítica que fiz contra a idéia perversa de colônias de povoamento e de exploração na Idade Moderna no livro *Estados Unidos* — a formação da nação.

Diante de tantas indicações e muitas outras que poderiam ser feitas, a primeira reação de um profissional com muitas turmas e centenas de provas para corrigir é desanimar: "Eu não tenho tempo nem para ler o jornal, quanto mais tantos livros...". Calma! Não precisa imaginar que vai ler tudo em poucas semanas, mas precisa colocar a leitura como um tema central, especialmente para que você não ecoe a voz de desânimo dos alunos. O mais curioso é que nós, professores, diante de vários livros e textos, temos a mesma reação dos alunos: "ah, mais texto...". Use então para você o discurso que faz em sala de aula para eles...

ARTE

Período privilegiado para a análise da arte, a Idade Moderna apresenta o Renascimento e o Barroco como focos centrais. O professor pode e deve analisar quadros do período, bem como a arquitetura e outras formas de expressão artística. Uma solução bastante prática é fazer uma transparência colorida de quadros, prédios ou estátuas, pois

o retroprojetor é muito difundido nas escolas. As transparências coloridas são caras, mas ficam como material didático permanente do professor ou para o acervo da escola. Os *slides* são mais difíceis de ser obtidos, mas são igualmente úteis.

O mais importante não é passar uma grande quantidade de obras, mas estimular a análise de obras importantes. O professor deve preparar muito bem a aula, mesmo que seja sobre um ou dois quadros. Podemos seguir um caminho mais intuitivo mostrando a obra e fazendo um debate sobre o que o aluno percebe nela e, a partir daí, estabelecer a análise ou o contrário.

Não se deve estabelecer na análise artística uma leitura de "reflexo" da sociedade, pois significaria negar o estatuto da própria arte. A arte não é um reflexo, mas constitui também a maneira de perceber o mundo e passa a constituir este mesmo mundo.

A análise pode ser mais técnica a princípio. Por exemplo, fazer um aluno notar o que é a perspectiva no Renascimento e a "matematização" do espaço. Fazer um aluno perceber a busca de equilíbrio, os ideais antropocêntricos, as referências mitológicas, a releitura do Cristianismo.

Uma atividade muito produtiva na análise de arte em sala de aula é contrapor duas imagens de períodos distintos — um Cristo medieval (magro, abatido) com o Cristo do *Juízo Final* da Capela Sistina (hercúleo, poderoso) — e mostrar como o mesmo tema é lido de forma distinta nos dois períodos.

Quase todos nós fomos formados com ênfase em documentos escritos. Assim, o próprio professor sente dificuldades na análise de imagens. Bem, a solução desse impasse está, mais uma vez, na pesquisa e na leitura. Podemos iniciar nossa jornada com clássicos como Erwin Panofsky, especialmente *Significado nas artes visuais* e *Estudos de Iconologia* — temas humanísticos na arte do Renascimento ou o interessantíssimo livro de Gustav R. Hocke: *Maneirismo* — o mundo como labirinto. Sempre clássico e importante, o texto de Pierre Francastel pode trazer muitas reflexões inovadoras: *A realidade figurativa.*

Caso o professor necessite de livros mais descritivos ou de fontes para imagens para fazer transparências, pode utilizar a série publicada pela Martins Fontes: *Como reconhecer*. O volume de Flavio Con-

ti trata do tema: Como reconhecer a arte do Renascimento. Para a arquitetura os dois volumes de Wilfried Koch (*Estilos de arquitetura*) também fornecem preciosas imagens. A pesquisa na internet pode também dar acesso a muitos sites de museus que os alunos experimentam como verdadeiras visitas virtuais. Em época de sobrecarga de imagens, a atividade de História em sala de aula não pode ficar indiferente, mas, insistimos neste ponto, nunca como ilustração ou distração, mas como fonte de reflexão. Imagem por imagem, o cinema de ação e televisão fornecem em excesso para nossos alunos.

LITERATURA

Período de intensa produção literária, a Idade Moderna fornece ao professor a oportunidade de explorar muitas fontes. Essa atividade pode ser o aproveitamento do programa de Literatura para propor um trabalho interdisciplinar, como uma análise do Canto I de *Os Lusíadas* de Camões. O mesmo pode ocorrer quando tratamos do Barroco, que pode encontrar a área de literatura através da obra genial de Vieira.

Muitos professores reclamam que estão dando Renascimento no segundo bimestre, enquanto Literatura está tratando poesia trovadoresca e que, assim, não é possível um trabalho em conjunto. Tal visão é muito estreita. Devemos pensar um pouco além da linearidade positivista. O objetivo da sala de aula é o conhecimento e o índice da seqüência do livro didático não pode ser um ditador.

Autores clássicos da Idade Moderna podem perfeitamente ser dados aos alunos. Por exemplo, os *Ensaios* do filósofo Montaigne são curtos, claros e extremamente inteligentes. O clássico ensaio XXXI do livro *Primeiro (Dos Canibais)* fornece um debate riquíssimo sobre as relações da Europa com o outro.

Igualmente ricos são os textos teatrais como os de Molière, que servem para estimular uma leitura lúdica e uma análise da crítica da Corte aos burgueses "emergentes" (como *O burguês fidalgo*) ou ao charlatanismo religioso (como em *Tartufo*). É inconcebível um jovem terminar o ensino médio sem saber algo sobre o gênio de William

Shakespeare. Uma tragédia clássica como *Romeu e Julieta,* ou mais densa como *Hamlet*, fornece muitos pontos de partida para o crescimento do aluno. Caso seja muito difícil incorporar o texto ao programa, um substituto parcial é um filme sobre uma peça de Shakespeare. Como nosso objetivo é fazê-lo pensar e como o aluno tem resistência a formas clássicas, uma das formas de vencer a resistência é mostrar como o clássico pode ser relido, por exemplo, na versão de Baz Luhrman sobre *Romeu e Julieta* ambientados numa praia moderna. Possivelmente o aluno ao ver atores contemporâneos como Leonardo DiCaprio e Claire Danes, vai estabelecer a ligação com a cultura clássica e perceber como ela pode ser fascinante. O desafio de tornar o clássico acessível é enorme hoje e parece crescente, demandando profissionais cada vez mais flexíveis em sala de aula.

As obras ficcionais de Jonathan Swift (*Viagens de Gulliver*, por exemplo) ou de Daniel Defoe (*A vida e as estranhas aventuras de Robinson Crusoé*) podem ser lidas por alunos jovens sem grandes dificuldades. Se o professor vai recomendar a leitura integral, selecionar apenas um capítulo ou apresentar apenas a obra para a sala, é uma escolha a partir da realidade de cada turma e de cada escola. É sempre importante lembrar que, bem possivelmente, o aluno nunca mais ouvirá falar de tal obra a não ser na aula de História e de Literatura. Também tem me incomodado a idéia de que os textos didáticos apresentam cada vez menos cuidado com a escrita e cada vez mais síntese de conteúdo, sendo, por isso mesmo, textos frios. O uso da literatura pode ser uma superação dessa limitação.

UMA POSSIBILIDADE PRÁTICA, O ABSOLUTISMO PARA O ENSINO MÉDIO

Ao pensar em um tema obrigatório em História Moderna, o professor sente-se diante da tarefa de dar conta de uma enormidade de escolhas. Apresentamos algumas possibilidades que cada profissional deve selecionar e adaptar de acordo com suas necessidades:

a. O conceito — será bom dar um conceito a princípio? Muitas vezes começamos um conteúdo escrevendo no quadro a definição do conceito ou promovendo um falso debate do estilo: o que vocês acham que seja Absolutismo? Trata-se de um falso debate porque, a rigor, não estamos muito interessados na opinião dos alunos sobre o tema e vamos conduzindo a discussão para que se aproxime do nosso conceito. Para iniciar um trabalho, a postura deve ser mais socrática — questionar todas as respostas, insistir no óbvio para provocar reflexão, estimular a "tempestade cerebral" como uma preparação do terreno.

Também é muito positivo que possamos trabalhar muito um tema e, ao final, cada aluno elaborar o conceito central. Se ele conseguir elaborar esse conceito, o objetivo foi atingido. Da mesma forma, a prova pode apresentar conceitos variados de Absolutismo e pedir a ele que note a diferença. Claro que tal grau de abstração exige treinamento, mas lembre-se: essa abstração ocorre em disciplinas como Matemática, logo, o aluno está apto a realizá-la também em História. Não subestime a capacidade de abstração do aluno, apenas seja realista sobre o caminho certo para chegar a ela e o tempo certo para que ele consiga realizá-la.

b. Base teórica — Muitos livros consagram a visão tradicional de que o Absolutismo foi a aliança do rei e da burguesia contra o clero e a nobreza. Assim, a burguesia teria fornecido elementos materiais e humanos para que o rei estabelecesse um exército nacional, uma justiça e moedas nacionais e unificasse o mercado nacional, interesses da burguesia. Tal visão generalizante apresenta problemas na maioria dos casos concretos de análise do Absolutismo. Uma visão contrastante é a do historiador Perry Anderson que considera o Absolutismo como uma maneira de a nobreza sobreviver. O Absolutismo seria uma espécie de feudalismo transformado. A nobreza abre mão do seu poder político para manter a essência do seu privilégio social.

Clássicos sobre a enunciação política do Absolutismo, como *Os dois corpos do rei* de Ernest H. Kantorowicz, continuam indispensáveis. Também interessantíssima é a análise de Peter Burke sobre o uso da imagem do rei-sol: *A fabricação do rei* — a construção da imagem pública de Luís XIV.

A idéia tradicional de um rei todo-poderoso que despacha ordens unilaterais e coordena todo o mundo colonial está duramente questionada em livros recentes como o de Luiz Filipe de Alencastro: *O trato dos viventes* — formação do Brasil no Atlântico Sul. Jamais se imagine dar aos alunos tais textos, mas eles existem para o estudo do professor e para que ele passe a questionar esquemas teóricos como Pacto Colonial e sociedade regida por um rei todo-poderoso. Após a leitura desses livros, o esquema que muitos escreveram tantas vezes no quadro ao tratarem da economia moderna, com a metrópole fornecendo produtos manufaturados e colônias bens primárias ficará muito abalado. O abalo será maior ao ler a coletânea de João Fragoso et al.: *O Antigo Regime nos trópicos* — a dinâmica imperial portuguesa. Da obra emerge um novo Antigo Regime, especialmente no que diz respeito ao sistema colonial tal como foi concebido tradicionalmente.

A partir dessas discussões, o professor pode constatar que a imagem que ele tem do Absolutismo é provavelmente da época do próprio Absolutismo e pouco mudou. No momento em que o professor muda a base teórica da sua concepção de Absolutismo, a aula ganha um dinamismo bem maior e um novo entusiasmo.

Nunca devemos esquecer também dos teóricos do próprio Absolutismo, como Bossuet e Hobbes. A leitura do próprio texto de época traz intuições muito importantes para a aula e supera o esquematismo de escrever no quadro que Bossuet defende o *Absolutismo de direito divino*...

c. Novos enfoques: o professor pode enfatizar a etiqueta como forma de produção do mundo do Antigo Regime e do Absolutismo. O texto de Renato Janine Ribeiro (*A etiqueta no Antigo Regime*) é bom e acessível. Os alunos podem discutir a função social da etiqueta até hoje, com seu corolário inevitável de demarcação do "quem é quem".

A aula também pode ser construída a partir de um filme. Em particular, recomendamos dois:

• "Vatel" (França/Reino Unido, 2000. Diretor: Roland Joffé): narra a visita de Luís XIV ao príncipe de Condé e enfatiza a atividade das fes-

tas organizadas por Vatel. Jantares luxuosos e cerimônias estilizadas trazem à tona o mundo estamental e simbólico do século XVII.

• "Restauração — O outro lado da nobreza" (EUA, 1994. Diretor: Michael Hoffman): trata de um médico da corte de Carlos II da Inglaterra. Apresenta também detalhes do incêndio de Londres, das pragas e da vida dos quacres.

Enfatizo que não se trata de passar o filme ao final da aula sobre Absolutismo, mas de analisar o filme e sua visão sobre o Absolutismo. Para isso o professor tem de ser criativo. Os filmes são maiores do que uma aula e até do que duas aulas seguidas. Assim, ou o professor edita o filme com cenas expressivas, ou marca um horário especial, seleciona uma seqüência que considere adequada a seu programa. O filme deve ser preparado antes e jamais ser encarado como um descanso do professor para o fim do bimestre...

d. Música: Aqui vai um desafio: permita aos alunos uma experiência nova — escutar música erudita barroca. Escolha um trecho expressivo de Bach, Haendel ou Vivaldi e toque vários minutos em sala. Prepare a turma antes e traga essa experiência nova: ouvir música, sem necessidade de ver nada, apenas ouvir. Os alunos escutam muita música, mas sempre como som de fundo para outras atividades. No início é provável que você escute risadas, que tenha que interromper para reprimir as conversas mais alteradas. Insista: dê essa chance à sensibilidade dos alunos. A falta de um gosto geral por músicas eruditas pode nascer da falta de ousadia dos educadores. Ninguém pode gostar do que nunca experimentou e uma primeira reação negativa não pode desanimar quem educa.

e. Avaliação: a ousadia final pode culminar na avaliação. Ao invés de uma prova, o relatório do filme a partir de um roteiro fixo ou mais aberto. Pode ser apenas elaborar um conceito de Absolutismo que integre tudo o que foi tratado. Se a faixa etária for mais baixa, pode ser uma carta escrita a alguém criticando a vida da Corte e a nota decorre da possibilidade

de a carta incluir dados trabalhados. Você pode estimular um diálogo imaginário entre camponeses e nobres para perceber as facetas sociais do mundo do Antigo Regime. Você pode, igualmente, fornecer aos alunos mais avançados uma coletânea das "anedotas" sobre Luís XIV e pedir que eles interpretem à luz das concepções de Absolutismo. Finalmente, pode encerrar com a discussão sobre o paradoxo das atuais democracias que têm mais chance de controle do indivíduo do que o rei absoluto do século XVII e que, afinal, o romance *1984* não se refere a Luís XIV...

Pouco sentido existirá em renovar muito uma unidade e fazer uma prova com perguntas tradicionais. Qualquer professor sabe que inovar custa mais do que ser conservador. Repetir o mesmo tipo de questão e de enfoque causa tédio, dificilmente uma crítica efetiva. Aulas inovadoras e avaliações mais abertas causam murmúrio entre alunos, pais, colegas e a direção. Aprenda também a equilibrar essa mudança e tenha paciência pois, como tudo em História, as mudanças na escola são muito lentas...

CONCLUSÃO

A principal conclusão que se pode chegar é que um texto como o que você acabou de ler não é uma fórmula ortodoxa, uma receita infalível ou conselhos de sabedoria inquestionáveis. Só um professor de História pode saber o que você necessita e esse professor é você. Muitas vezes, ouvindo outros professores com experiências distintas, podemos interagir e tentar obter caminhos que direcionem melhor nossa atividade. Você não pode ler todos os livros indicados para cada aula. Você não pode trabalhar tanto em cada aula, especialmente dando muitas por dia. Mas você pode incorporar a idéia central de que é preciso renovar, aprofundar, ler e discutir. Inovação não é o uso de meios eletrônicos em sala, inovação é uma atitude interna que atinge os que nos cercam. A outra opção é jazer, mumificado, no fundo da pirâmide, sem ao menos ter o atrativo das riquezas faraônicas que possam seduzir os ladrões que, afinal, são sempre uma companhia. As múmias historiográficas, além de mortas, ficam solitárias e despertam pouca atenção das pessoas...

Bibliografia

Os livros mencionados ao longo do capítulo estão aqui citados em forma completa. Há muitos outros em todos os temas que poderiam ser acrescentados, mas também as bibliografias são opções. A ausência de um autor não quer dizer que ele foi considerado pouco importante. Obras de literatura e clássicos de filosofia não estão citados na bibliografia por apresentarem muitas edições.

Alencastro, Luiz Filipe de. *O trato dos viventes* — formação do Brasil no Atlântico Sul. São Paulo: Brasiliense, 2000.

Anderson, Perry. *Linhagens do Estado Absolutista*. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

Ariès, Philippe; Duby, Georges (org.) *História da vida privada*. São Paulo: Companhia das Letras. 1990/1991. vol. 2-3.

Burckhardt, Jacob. *A civilização do Renascimento na Itália*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

Burke, Peter. *Renascimento italiano*. São Paulo: Ed. Nova Alexandria, 1999.

_____. *A fabricação do rei* — a construção da imagem pública de Luís XIV. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1994.

Conti, Flavio. *Como reconhecer a arte do Renascimento*. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

Davis, Natalie Zemon. *O retorno de Martin Guerre*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Histórias de perdão*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

Elias, Norbert. *O processo civilizador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. 2 v.

Faria, Ricardo et al. *História Moderna através de textos*. São Paulo: Contexto, 2002.

Francastel, Pierre. *A realidade figurativa*. São Paulo: Perspectiva, 1993.

Fragoso, João et al. *O Antigo Regime nos trópicos* — a dinâmica imperial portuguesa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

Ginzburg. *O queijo e os vermes*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

_____. *Os andarilhos do bem*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

Gruzinski, Serge. *A passagem do século (1480-1520)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. Coleção Virando Séculos.

Hocke, Gustav. *Maneirismo* — o mundo como labirinto. São Paulo: Perspectiva, 1974.

Huizinga, J. *O declínio da Idade Média*. São Paulo: Verbo/ Edusp, 1978.

Kantorowicz, Ernest. *Os dois corpos do rei*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

Karnal, Leandro. *Estados Unidos* — a formação da nação. São Paulo: Contexto, 2001.

KOCH, Wilfried. *Estilos de arquitetura*. Lisboa/São Paulo: Presença/Martins Fontes, 1985. 2 v.

LEVI, Giovanni; SCHMITT, Jean Claude. *História dos jovens*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. 2 v.

MAYER, Arno. *A força da tradição*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

MONTAIGNE, Michel de. *Os ensaios*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

PANOFSKY, Erwin. *Significado nas artes visuais*. São Paulo: Perspectiva, 1979.

_____. *Estudos de Iconologia* — temas humanísticos na arte do Renascimento. Lisboa: Imprensa Universitária, 1986.

RIBEIRO, Renato Janine. *A etiqueta no Antigo Regime*. São Paulo: Editora Moderna, 1999.

RODRIGUES, Antônio Edmilson; FALCON, Francisco José Calazans. *Tempos modernos* — ensaios de História Cultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

RUNCIMAN, Steven. *A queda de Constantinopla* — 1453. Rio de Janeiro: Imago, 2002.

Renovação da História da América

Luiz Estevam Fernandes e Marcus Vinícius de Morais

> Os livros escolares, cujo objetivo é ensinar-nos a história da nossa terra e do nosso povo, são em geral escritos num espírito maniqueísta, seguindo as clássicas antíteses — os bons e os maus, os heróis e os covardes, os santos e os bandidos.
>
> Via de regra, não se empregam nesses compêndios as cores intermediárias, pois seus autores parecem desconhecer a virtude dos matizes e o truísmo de que a História não pode ser escrita apenas em preto e branco.[1]

INTRODUÇÃO

A maneira de ler de uma época e os livros que são lidos pelas pessoas podem mostrar, no fundo, de que modo elas se enxergam e de que modo elas se sentem.

O essencial é, portanto, compreender como os mesmos textos — sob formas impressas possivelmente diferentes — podem ser diversamente apreendidos, manipulados, compreendidos.[2]

Mas quando se trata de livros didáticos, a importância de pensar seus conteúdos cresce vertiginosamente, "pois muitas vezes ele será o único livro que a criança tem em casa."[3]

Somos formados e constituídos como sujeitos que devem dizer "a verdade", conceito carregado de efeitos morais e políticos. Tendemos a ler com esse mesmo tipo de posicionamento: mascaramos ou protegemos problemas e incertezas, impedindo que outros vieses e outras "verdades" sejam trazidos à luz. O leitor é, normalmente, coagido a consentir com essa moral[4].

Uma vez lidos, os livros didáticos farão parte das estantes empoeiradas do canto da casa. Ficarão escondidos, restando apenas a leitura que sobre eles foi feita: lançados à solidão dificilmente serão revisitados e essa imagem retida no pensamento pode ser perpetuada, congelar-se, transformando-se em memória. Minhas lembranças sobre o que é "Roma", o que podem ser "escravos" e "indígenas" serão meus conhecimentos sobre esses temas. Ao consultar meu arquivo pessoal, para discutir ou falar sobre esses assuntos, encontrarei os antigos livros perdidos e ao mesmo tempo guardados, sob a névoa dos pensamentos, em algum lugar da inconsciência.

Com esses pressupostos foram analisados os seguintes livros: *História Geral*, de Cláudio Vicentino (1997); *História e Consciência do Mundo*, de Gilberto Cotrim (1994); *História* — Origens, Estruturas e processos, uma leitura da História ocidental para o Ensino Médio, de Luiz Koshiba (2000)[5]; *História da civilização ocidental* — Integrada, de Antonio Pedro (1997); *Oficina da História* — Historia Integrada, de Flávio de Campos e Renan Garcia Miranda (2000); e *Toda a História* — História Geral e do Brasil, de José Jobson de A. Arruda e Nelson Piletti (2001)[6]. O critério escolhido para a seleção desses volumes foi o da vendagem expressiva desde seus lançamentos, ou seja, a amplitude e o alcance que tiveram no mercado escolar.

Para evitar um *Tribunal das Belas Mentiras*, as citações que estão entre aspas, mas sem notas de rodapé referem-se, todas, aos manuais de História acima. Essa postura foi tomada uma vez que somos cientes de que a maioria dos autores, formados em boas universidades, muitos com titulação de mestre ou doutor, têm que lidar com uma gama de temas, normalmente em prazos exíguos estipulados pelas editoras, comprometendo, irremediavelmente, suas pesquisas. Além disso, na ampla maioria deles, há a predominância das mesmas visões, o que mostra a falta de renovação nas pesquisas e interpretações.

Sobre América hispânica há pouco material traduzido para o português. Como nenhum dos autores analisados é especialista na área, há que se inferir que leituras mais complexas e em outras línguas não poderiam ser feitas dentro do calendário de trabalho das editoras. Como resultado, os manuais escolares foram feitos sob a égide de livros de divulgação ou *best-sellers* panfletários.

Como nossa intenção não era esmiuçar livros didáticos atrás de verdades e mentiras históricas, pois até mesmo um planetário de erros pode fornecer uma boa aula, se bem trabalhado, mas sim estudá-los como um veículo difusor de elementos culturais e da formação da cidadania, delineamos três imagens da América.

O objetivo desse artigo, portanto, é mostrar quais imagens da história do continente latino-americano, em especial dos países de língua hispânica, estão sendo construídas nos livros didáticos de ensino médio. A narrativa da conquista e os seus traumas seguem um fluxo constante. A História da América, nos livros didáticos, carrega uma cicatriz, difícil de ser apagada, que vai de Cortés a Bolívar, de Pizarro a Hidalgo, surgindo como sombra na imagem fantasmagórica de Pinochet. O espectro dessa marca parece conceder a todo o continente uma imagem de sujeição, de autoritarismo e de incapacidade de livrar-se da condição de colônia. Em nossos manuais escolares aparece a terra onde o massacre ocorreu; em que culturas e sociedades foram mortas a golpes de espada, lugar de veias abertas, pronto para receber a violência e a dominação estrangeiras, o continente vitimado. Terra de bons e maus, heróis e covardes, santos e bandidos.

Essa mácula de sangue e essas visões de América, no entanto, apresentam também histórias particulares, remontando a tradições historiográficas bem definidas, cujas raízes mais profundas datam das próprias narrativas dos cronistas europeus. Essas bases foram reforçadas no século XIX e durante todo o século XX. Analisamos, primeiramente, a visão eurocêntrica, evolucionista e cientificista, que se utilizou dos relatos de Hernán Cortés e Francisco Pizarro. Num segundo momento, uma antítese necessária, mas igualmente cega e torpe, uma interpretação que enfatiza o sofrimento, enaltece o indígena, mostrando-o como vítima de um massacre, incapaz de lutar e resistir que remonta aos textos do dominicano Las Casas.

Verificamos que há, entre elas, um elemento conectivo muito forte: o derrotismo. Essa visão de morte pode ser bem entendida nas palavras do poeta mexicano Octávio Paz:

> A história do México é a do homem que procura a sua filiação, a sua origem. Sucessivamente afrancesado, hispanista, indigenista, "pocho", atravessa a história como um cometa de jade, que de vez em quando relampagueia. Na sua excêntrica carreira, o que persegue? Corre atrás da sua catástrofe: quer voltar a ser sol, voltar ao centro da vida de onde um dia — na Conquista ou Independência? — foi desligado. Nossa solidão tem as mesmas raízes que o sentimento religioso. É uma orfandade, uma confusa consciência de que fomos arrancados do todo, e uma ardente busca: uma fuga e um regresso, tentativa de restabelecer os laços que nos uniam à criação.[7]

Essa alcunha de orfandade gerou o mito dos vencedores e dos vencidos, tema da terceira parte da análise. Há que se dizer que entender de que modo os livros didáticos atuais apropriam-se dessas construções e reforçam-nas, muitas vezes misturando-as, pode significar o início de um longo caminho capaz de superá-las. São muitas Américas dentro de uma América: idiomas e tradições diferentes facilmente encontram-se dispersos em um mesmo território. Local da "Pedra do Sol", de Bariloche, do Equador e dos Andes: a imensidão de um continente; América que não pode ser entendida como bloco único e que não pode apenas ser vista à sombra da Europa.

OS DIDÁTICOS E SUAS HISTÓRIAS

A tradição cientificista

Não é difícil encontrar, nos livros didáticos, expressões como "Conquistadores e Conquistados". "Europeus destemidos para enfrentar os mares desconhecidos" opondo-se a índios entregues ao "mais

desolador sentimento de apatia" diante das doenças encaradas como castigos de seus deuses. Em vez de lutar, o imperador Montezuma enviou emissários com presentes e pedidos para que o invasor se retirasse. Cortez, porém, vinha para conquistar o império". Em outras palavras, "a superioridade das armas dos conquistadores sobre o equipamento de guerra dos nativos": armas de fogo e aço em oposição a arcos, pedras e flechas.

Parece haver uma tradição que une os trabalhos realizados pela História acadêmica do século XIX aos atuais manuais de História do ensino médio. Obviamente, quando falamos em tradição, é preciso levar em consideração que as idéias seguem um fluxo ininterrupto de mudanças, apropriações e significações. Do século XIX aos dias de hoje, o cientificismo ganhou novas roupagens, novas cores e adereços, distanciando-se de seu ideal imperialista para adquirir tons de defesa da pluralidade. De qualquer forma, a boa intenção carrega uma série de preconceitos que analisaremos a seguir.

O famoso e covardemente atacado Leopold von Ranke, em fins do século XIX, escreveu um excelente artigo intitulado *As colônias americanas*. Cercado de fontes consideradas oficiais (e, mais importante, espanholas), o erudito alemão supôs que somente um tipo de escrita era justificável ao ofício do historiador: a científica. Dotado de um método empirista, de uma série de técnicas de detecção da verdade histórica, Ranke, imerso num mundo que ajudava a criar, nacionalista e expansionista, postulou ainda a idéia de uma cultura dominante na empresa colonizadora: a espanhola.

Sendo assim, o índio passou a figurar apenas como um ser passível de receber a civilização importada da Península Ibérica. Isso seria uma benesse, pois à barbárie opor-se-ia a Europa. Tanto o foi, que as palavras e designações indígenas aparecem, em seu texto, somente na nomenclatura de cidades e povos mantida pelos relatos da Coroa (como a cidade de Tlaxcala, o "indígena chamado Guanca" ou o rio Orinoco).

A passividade com que o índio teria recebido a nova fé é outro exemplo da inferioridade dos nativos. Miscigenação física pode ter ocorrida sem problemas. Mas, nos textos de Ranke, a mescla cultural não pode ser entendida a não ser pela suplantação da originalidade in-

dígena pela européia. A análise exclusivamente formal[8] dos documentos em *As colônias americanas* fez com que seu autor não enxergasse o outro, levando-o à perplexidade diante da aparente falta de sentido de rebeliões de índios já convertidos contra seus tutores. Essa mesma incapacidade que o fez adotar o lado do vencedor para explicar as Américas e norteou todos os seus trabalhos anteriores e ulteriores.

Do outro lado do Oceano, contemporâneo a Ranke, o historiador norte-americano William Prescott também escreve num momento em que o sentimento de nacionalismo está presente. Seu país estava em plena Guerra Civil (1861-1865) e a necessidade de unificação nacional bem como as tensões raciais apresentavam-se como os principais temas do período. Os domínios eram justificados pela ciência: a organização racional do norte em oposição à instintiva e escravista monocultura sulista. Mais uma vez, a díade civilização e barbárie.

Na obra de Prescott, *The conquest of Mexico*, diferença e superioridade convivem harmoniosamente. Por um lado, há a figura do bom selvagem, dócil, repleto de qualidades, que é, ao mesmo tempo, estranho e inferior. Por outro, existe o discurso da razão, da civilidade e da urbanização como elementos julgadores e hierarquizadores. Opostos que se chocam, esta é a marca do autor, visível desde o princípio. Como ele mesmo diz: "(...) instituições humanas quando não conectadas com prosperidade e progresso, devem cair. (...) pela violência interna (...) E quem lamentaria esta queda?" Nesse sentido, Prescott valoriza o pensamento espanhol, que é racional, superior e irá vencer a superstição mágica dos indígenas.

A diferença na maneira de ver o mundo entre europeus e astecas se transfere para a eficácia e qualidade das armas: os canhões vencerão os tacapes, e Prescott já sabia disso. A sociedade mexicana é valorizada em muitos momentos da obra, mas na medida em que se parece com a européia: as construções, os canais e a capacidade do homem em dominar a natureza; no domínio da técnica.

É difícil supor que autores como Ranke e Prescott tenham influenciado diretamente a concepção dos livros didáticos atuais. As mesmas idéias, porém, aparecem remodeladas e revestidas de outra roupagem, quase cem anos depois, na França ilustrada da década de

1950. O etnólogo Jacques Soustelle publicou *A vida cotidiana dos astecas na véspera da conquista espanhola* no mesmo ano em que assumiu o cargo de diretor do serviço secreto e o de governador-geral da Argélia. Poucos anos depois, Soustelle, imenso conhecedor da cultura e idioma *náhuatl*, após a tentativa de deposição do presidente francês Charles De Gaulle, exilou-se no Brasil, tornando-se conhecido do grande público. O sucesso de sua obra deve-se, também, à imensa circulação que obteve quando publicada pelo Círculo do Livro e encontrada em quaisquer esquinas a um preço acessível.

Na bibliografia utilizada por Soustele, em meio a inúmeros códices e documentos de época, Ranke e Prescott aparecem amplamente citados: mais uma vez a Europa como referência. Em decorrência disso, Soustelle superestima o Estado asteca[9]. Como um colonizador, ele pensava a conquista do México como uma fatalidade. Valorizava a sociedade asteca, tornando a invasão espanhola uma tragédia, na qual algo civilizado, muito próximo da cultura européia, fora destruído.

Todas as grandes culturas tendem a se distinguir das que cercam. Gregos, romanos, chineses, sempre opuseram sua "civilização à bárbarie" dos outros povos (...) O índio de Tenochtitlán (...) não se definia apenas como um membro de uma tribo, cidadão de uma cidade, mas como um homem civilizado participante de uma cultura superior.[10]

Essas idéias de Soustelle serão lidas e transcritas em alguns livros didáticos. São concepções nascidas a partir do modelo de estado-nação e os manuais as reproduzem:

> A sua estrutura política era altamente centralizada (...) A maior autoridade asteca ara a do imperador (...) [ao qual] cabia dirigir a "casta" sacerdotal e as atividades religiosas, políticas e militares, constituindo o que se denomina de império teocrático de regadio.

Ou em "todos esses povos dispunham de um governo fortemente centralizado (Estado) e de um exército conquistador. Por intermédio de guerras, os povos mais fracos eram submetidos política e militarmente e obrigados a trabalhar para os conquistadores ou a pagar-lhes

tributos (...)". De certa forma, os manuais escolares ainda "espelham" a Europa na América: "Assim se formaram os grandes impérios com suas famosas capitais: Nínive, Atenas, Roma e, na América, Tenochtitlán (astecas) e Cuzco (incas)".

Para o autor francês, existe o fatalismo da conquista e a tese de que a superioridade técnica dos europeus foi essencial para a vitória espanhola:

> No México, ignora-se o destino que já bate à porta (...) Dentro de poucos anos, o véu que separa dois mundos irá ser rompido. Eles vão se enfrentar, espadas de aço contra espadas de obsidiana, canhões contra flechas e propulsores de dardos, elmos de metal contra capacetes de plumas (...) tentemos surpreender, antes do fim, o reflexo reluzente, o esplendor e as sombras de um mundo já condenado.[11]

São frases como estas que encontramos em nossos livros didáticos.

A tradição lascasiana

Outra das tradições presentes nos livros didáticos encontra suas origens nos escritos do padre dominicano Bartolomé de Las Casas. Bispo de Chiapas por apenas um ano (1545), lutou contra o modo pelo qual os índios estavam sendo tratados sob a administração colonial.

Em seu primeiro livro, impresso em 1552, Las Casas apresenta seus argumentos teóricos para o debate que travava com o cronista imperial Ginés Sepulveda sobre a natureza do indígena. Las Casas em nenhum momento questiona a dominação, mas sim o modo como estava sendo realizada. Dedicou parte de sua vida em defesa dos indígenas, porém, para ele, não interessava

> (...) descrever costumes da vida dos índios, ou procurar compreender seu universo ritual, ou ainda o sentido dos mi-

> tos de fundação. Interessava a ele vencer a polêmica, ou seja, manipular com maestria a arte retórica para derrotar seu interlocutor.[12]

O indígena deveria ser cristão, um servo da Igreja e não do Estado espanhol; no lugar da violência física empregada pelos conquistadores, Las Casas propôs outro modelo: o católico[13]. Sua crítica, no entanto, enfatiza o sofrimento e a destruição da conquista, o aniquilamento de um povo:

> Na realidade, os escritos lascasianos descrevem de forma apocalíptica e quase obsessiva a destruição, o genocídio e a violência. Só as frases cunhadas por Las Casas para denunciar esses fatos poderiam perfeitamente fazer parte de uma rica antologia da acusação em que os adjetivos se sucedem com uma variação notável: "a cruel e pestilencial tirania"; "infelizes salteadores"; "tiranos e destruidores do gênero humano"; "inimigos da natureza humana"; "ladrões armados e salteadores de cruel truculência" etc.
>
> (...) A violência, nos escritos lascasianos, pode ser dividida em duas grandes categorias: a individual, praticada pelos conquistadores com os instrumentos de guerra, que mata ou mutila fisicamente os índios em pouco tempo; e a institucional, que os massacra lentamente no trabalho das minas, com as novas obrigações sociais, mediante a nova cultura.[14]

Além de destacar o impulso assassino dos espanhóis, o padre dominicano transforma o indígena em vítima de um processo. Na tentativa de salvar os nativos, Las Casas o imobiliza frente ao ataque europeu. Em seus textos, a fraqueza indígena assume proporções gigantescas, criando a imagem de pessoas ocupadas em chorar e gemer suas calamidades, incapazes de ter tempo ou coração para resistir, presas fáceis para os conquistadores.

A releitura mais famosa dos escritos de Las Casas e referência dos livros didáticos deu-se na década de 1970: *As veias abertas da*

América Latina, do jornalista uruguaio Eduardo Galeano. Obra de imenso sucesso editorial[15], *As veias abertas* tem

> um valor inegável pela riqueza da informação, pela visão de conjunto, pelo patético de sua mensagem e porque é, sem lugar para dúvidas, o retrato fiel de uma história (...) [que] também não resistiu ao fascínio da imagem histórica do continente herdada de Las Casas. Já o título da obra nos diz tudo e nos coloca, como latino-americanos, no triste papel dos índios de Las Casas, isto é, destruídos, torturados, estuprados, sempre vencidos pelos colonizadores, embora Galeano não faça referência nenhuma a qualquer escrito do frade dominicano.[16]

O discurso competente e as metáforas ricas de imaginação encontradas no livro de Galeano, por si sós, já garantiriam uma boa aceitação de seu conteúdo aos olhos de ampla parcela do público de esquerda na década de chumbo do continente latino-americano. A simplicidade de sua tese, a América como um corpo aberto, sangrando, a alimentar sanguessugas estrangeiros, sedentos de nossas matérias-primas, barateadas à custa de um banho de sangue.

> Denúncia contundente da situação do continente, o livro faz um traçado histórico para desenvolver uma tese central: a exploração da América Latina, desde o século XV, provoca pobreza, fome e formas políticas autoritárias em associação ao explorador estrangeiro.[17]

Essa análise teleológica, que troca nossas metrópoles retroativamente, de EUA para Inglaterra e desta para Península Ibérica, tem um forte cunho economicista, influência de leituras do marxismo latino-americano. Por outro lado, tal como Las Casas, mostra os filhos desta terra como um povo perdedor, uma massa acostumada ao autoritarismo de "quinhentos anos de derrota nas mãos do outro".[18]

Essa postura derrotista aparece em nossos livros escolares em passagens como: "Essa população européia (...) lançava-se sobre os índios co-

mo um bando de exploradores."; "A produção colonial foi organizada a partir da exploração da mão-de-obra indígena", pois "os europeus saquearam suas riquezas, dizimaram seus habitantes e destruíram suas culturas".

As noções de conquista e exploração são tão fortes nos manuais de História que até mesmo a palavra indígena sucumbe a um sem-número de explicações sobre outras histórias, sempre brancas e vencedoras. A sangria do continente, predestinado, aparentemente, ao autoritarismo e às ditaduras, continua no contexto de independências:

> Do ponto de vista econômico, a independência (...) não rompeu os laços que prendiam as economias coloniais à Europa. Esses países continuaram como exportadores de matéria-prima e importadores de produtos industrializados;
>
> Para os latino-americanos, contudo, a independência não resultou em desenvolvimento socioeconômico autônomo nos moldes do norte-americano, e sim em dependências em relação aos centros dinâmicos do capitalismo — especialmente Inglaterra, no início, e Estados Unidos, a seguir.

É impossível negar um massacre nos episódios do século XVI ou fechar os olhos para práticas imperialistas e para as ditaduras a que o continente latino-americano foi submetido. O problema reside em um reducionismo de caráter econômico capaz de matar culturas e prover uma origem embrionária passiva ao nosso continente, como que impedindo a visão de outras matizes em nossas histórias que não a da dor, do sofrimento, da exploração e da negação. Nesse tipo de interpretação, as independências são ineficazes ao passo que se distam do modelo norte-americano.

Entre o laboratório e a Igreja: o mito dos vencedores e vencidos

Nos livros atuais, sejam eles escolares ou não, negar a América indígena e negra, negar as vivências para ressaltar meras sobrevivências,

ou pior, aniquilamentos totais é criar a visão dos vencidos, espécie de mescla de Galeano e Soustelle, Las Casas e Prescott: o sentimentalismo redentor e o reducionismo técnico; Igreja e laboratório.

Essa interpretação, da qual os livros escolares analisados são o fruto e a árvore, mostram o invasor, nocivo, ora europeu, ora norte-americano, contrapondo-se ao dono da terra, ao estado indígena, abatido pelas doenças, crendices e fraqueza de espírito (a que os mestiços, latino-americanos atuais, herdaram). Ao mesmo tempo, nos manuais de História vemos a tentativa de resgatar o lado do vencido, do conquistado, valorizá-lo. Mas, nas entrelinhas, sonha-se em ser o conquistador, o desenvolvido, o branco. Vemos uma mistura de ideais de conquista e de imaginário cristão, cuja premissa é a piedade para com o menos favorecido. No cerne dessa busca, a necessidade de identidade ancestral, um passado indígena e ao mesmo tempo colonizador.

Miguel León-Portilla talvez seja a fonte inspiradora dessa vertente, ainda que não haja citações de seus textos nos manuais mencionados, apenas inferências de seu livro de divulgação, *A visão dos vencidos*, em bibliografias. Esse livro, traz uma rica coletânea de relatos indígenas reunidos por europeus anos após a conquista, em que as vozes dos mexicanos apareceriam, sem filtros, diante de nossos olhos.

Léon-Portilla, conhecido em todo o mundo por ser um dos maiores especialistas em cultura *náhuatl*, insere-se em um amplo grupo, heterogêneo, de historiadores do qual Jacques Soustelle também faz parte. Essa historiografia, guardadas as profundas diferenças nas motivações de suas escritas, orgulha-se de ter em suas mãos o conhecimento e o domínio de uma ampla temática sobre os astecas. São autores que possuem, em seus livros, linguagem descritiva, provavelmente fruto de uma concepção única da sociedade asteca, algo fixo e definitivo que não deveria ser questionado[19].

Em León-Portilla, reforça-se a tese do derrotismo, pois seus argumentos mostram "a visão pessimista dos índios frente ao impacto da conquista, mas também revelam que os presságios derrotistas, os sinais negativos, a opinião dos feiticeiros, eram todos produtos de uma profunda crise precedente".[20] De qualquer maneira, como escreveu Ciro Flamarion Cardoso,

> o trauma da conquista e da colonização se prolonga até hoje, expressando-se na oposição entre "hispanistas" e "indigenistas", apologistas respectivamente da obra civilizadora ibérica e do passado indígena. Em ambos os casos, são posições unilaterais, distorcidas e idealizadas.[21]

Os manuais didáticos, pela tradicional abordagem economicista, transformam, seguindo essa tradição, mescla das outras duas, a América em sociedade de classes, criam Estados, utilizam-se das crenças e presságios, falam da importância da fé cristã aos europeus para, no final, concluir: "a ocupação da América ganhou um caráter essencialmente econômico". Essa, obviamente, é uma interpretação possível: não há defesa, nem derrotas esmagadoras, apenas a supremacia inconteste da economia sobre a vida de todos os seres humanos. A determinação de Cortés em conquistar territórios é retratada, a destruição dos impérios é mostrada com partidarismo e bandeira erguida em prol dos indígenas. Apesar disso, a destruição imposta pelo invasor parece ter sido extremamente bem sucedida, pois não há outra menção aos indígenas em todo o texto. De fato, após o desembarque há um imenso hiato, no qual formou-se toda a sociedade colonial americana, para retornarmos ao antigo, confortável e fácil etnocentrismo europeu. Após as independências, a América Latina só voltará a aparecer "depois de um longo período de relativa docilidade em relação à liderança, primeiro da Inglaterra, mais tarde dos Estados Unidos", quando ingressa "em uma época de turbulências e experimentações políticas".

CONCLUSÃO

A maneira que escolhemos para contar nosso passado pode dizer muito sobre nosso presente. O resgate dos acontecimentos tem como objetivo legitimar ou explicar o momento, a situação e as sensações presentes. Desse modo, a maneira de narrar a história da América também poderá revelar que tipo de imagem se forma a partir do rosto latino-americano, ao tentar enxergar através de métodos artificiais e, talvez únicos, de reflexos, em diversas épocas e em diferentes situações.

Os acontecimentos são repensados constantemente, na tentativa de confeccionar essa visão de si mesmo, individual, que cria, assim, de uma história que sempre muda, que é muitas vezes revisitada, mas que é sempre a mesma coisa: a busca da identidade.

Nas ruas, nas escolas, na infância e na velhice, as datas e as seqüências dos acontecimentos se confundem com outras informações, mas os principais heróis e a noção do que, de fato, ocorreu no passado está presente na mente de cada um, que um dia pôde estudar ou que um dia pôde conversar com os amigos. O senso comum, formado nos colégios, reforçado no cinema, nas propagandas e na literatura, ganha corpo nos bate-papos de esquina e no modo que cada um escolhe para dizer suas origens e suas ancestralidades: um jogo de opostos[22], no qual bem e mal estão em constante luta. Assim, essa noção de si mesmo é muitas vezes também uma construção, que apresenta uma origem: tudo aquilo que julguei ser a verdade didática é apenas uma parte de uma verdade, fragmentada e espalhada pelos tempos[23].

Voltando e esperando encontrar respostas capazes de explicar a origem de nossa História, deparamo-nos com as "histórias da História" do continente:

> (...) América Índia, mulher estendida, nua, presença não nomeada da diferença, corpo que desperta num espaço de vegetações e animais exóticos. (...) o conquistador irá escrever o corpo do outro e nele traçar sua própria história. Fará dele o corpo historiado — o brasão — de seus trabalhos e de seus fantasmas.[24]

Os relatos que sobraram desse continente, dos povos que aqui habitavam e da conquista, são de origem européia; mostram uma óptica e enxergam o mundo de uma maneira específica: utilizam a lente do europeu e vêem apenas aquilo que são capazes de perceber.

Essa não é apenas a conquista do território, mas a conquista da escrita, a conquista da História. Nas três vertentes apresentadas parece existir, no entanto, um fio condutor que as une. Dos conquistadores surgem dois grupos distintos, que estão em constante diálogo: os indí-

genas indefesos vítimas de um massacre, a dramatização sangrenta total do episódio: esta é a linha de Las Casas, Eduardo Galeano e León-Portilla (a quem Galeano recorre muitas vezes). O outro grupo é formado pelos herdeiros diretos de Cortés, Hanke e Prescott.

Esses cientificistas do século XIX leram as cartas do capitão conquistador como verdades absolutas, informações inquestionáveis do episódio e, de acordo com seus contextos, escreveram a narrativa do preconceito: a superioridade européia, a razão e as armas, indestrutíveis frente à barbárie dos machados e pedras indígenas. A vitória dos homens sobre as adversidades da natureza, a razão que vence o instinto, o triunfo do individualismo e a capacidade humana de dominar as forças naturais.

A tradição de Las Casas fez mais sucesso e, ao invés de se chocar com a anterior, parece completá-la. A tragédia caracteriza-se pela formação de um grande eixo narrativo. Na década de 1970, Eduardo Galeano resgatou as atrocidades feitas contra o continente, ganhando um número imenso de leitores. Seu texto

> (...) está fundado numa narrativa trágica palatável ao gosto dos leitores (...) certas obras reforçam conhecimentos e concepções que o leitor já possui e apresentam narrativas e explicações que são consideradas corretas sobre uma determinada realidade porque não introduzem uma ruptura (...)[25]

na maneira de se compreender o episódio.

A terceira tradição, na tentativa de excluir a Europa e os Estados Unidos de seus textos, para resgatar uma ancestralidade indígena, sobrevivente ao massacre, criou o mito dos vencedores e dos vencidos. Essa oposição é o pior fruto dessa maneira de entender a América, pois só se constitui como dualidade a partir do código europeu.

> Freqüentemente, analisamos o processo e a destruição das civilizações pré-colombianas como se tivéssemos diante de nós, numa mesma batalha, elementos capazes de manipular as mesmas regras, de modo igual. Isso não ocorreu na América porque estávamos diante de uma outra cultura.[26]

Na tentativa de superá-las, talvez fosse o caso de recusar sobrevivências e buscar novas vivências:

> Por que aquelas "reminiscências" visíveis não superaram o discurso da destruição? Quanto mais vivia entre eles [diversos povos da América Latina] percebia que não pensavam como europeus, não eram frutos da terra arrasada, não haviam rompido com suas tradições ancestrais. Ao mesmo tempo, partilhavam de uma forma de devoção cristã que não era bem aquela que eu conhecia e da qual era fruto. Também não me faziam crer serem apenas sobreviventes. Decididamente eram viventes.[27]

Romper com essas tradições, no entanto, poderia causar desconfiança nos professores, que deixariam de consumir tais livros. Tradições que resignificam a legislação vigente para elaborar novos manuais, mas incluem ou excluem temas de acordo com sua incidência em vestibulares. Tradições que impedem que se constitua qualquer outro eixo narrativo que não o cronológico, político, unidimensional e econômico. Tradições que se auto-reforçam.

Mesmo assim, qualquer livro, por ser ponto de partida e não de chegada das atividades do professor, pode ser usado com muito proveito. Afinal, a aula é do professor e não do livro. E o bom docente é livre, autônomo e procura sempre a melhor maneira de produzir conhecimento.

> Eu penso que não existe a História de livros didáticos. Existem muitas histórias em livros didáticos, posturas divergentes e, em alguns casos, conflitantes. (...) Por outro lado, os livros têm muitos defeitos: podem ser muito descritivos, muito frios, esquemáticos e podem ter dados errados, factualmente equivocados. E para fazer o livro funcionar, a primeira coisa é ter professores bons, porque, por pior que seja o livro, ele pode ser lido com proveito. Ele pode ser lido a contrapelo, por exemplo. Por pior que o livro seja, mesmo sendo uma coletânea de absurdos (o que nenhum deles chega a ser), serve para você ler

> com o aluno e mostrar: "Olha o que ele está te falando sobre a Revolução Francesa. Olha como nós estamos inventando uma Revolução Francesa. Olha como nós estamos inventando um romano que é um néscio, um louco, que é isso ou aquilo" (...) Não acho que o livro deva ser substituído, jogado fora.[28]

O livro didático, acrescente-se, é bem-vindo quanto mais coerência e atualizações historiográficas trouxer, mas, mais do que isso, quanto mais possibilidades de estudo puder abrir e quanto mais distanciar cultura dos boxes e apêndices de curiosidade. Sendo o professor quem mais conhece as necessidades de seus alunos e as circunstâncias espaço-temporais em que trabalha, ele é o principal responsável pela concretização de qualquer proposta de ensino. Com um bom professor, o aluno deixaria de ver a figura de grandes heróis, num passado morno, diferente da vida de hoje. Sendo assim, a *pequenez* do aluno diante dos *poderosos personagens* dos livros de História, que aumentam sua impressão de estar fadado a uma existência menor e subalterna, darão lugar a opções abertas, possibilidades e não *verdades*.

Num futuro próximo, essas maneiras de contar a História se tornarão a memória de um passado comum, lembranças coletivas de uma época que não se viveu, mas na qual a grande maioria se identifica, se corresponde por um cordão mágico; a idéia de ser brasileiro, de ser latino-americano, de pertencer a um grupo ou a uma nação. Pode-se até pensar que essa nacionalidade é também construída, como fantasia política de acordo com interesses locais; no entanto, as pessoas se sentem e se vêem como americanas; de algum modo se interagem com a história comum de sua região, com os contos, lendas e histórias do país vizinho.

Todas as versões e verdades sobre o tema são também construções. Nesse sentido, de maneira lenta e sutil, essa noção de si mesmo, aos poucos, vai se alojando na (in)consciência. São também os livros didáticos, essas tradições e o senso comum que aparecem no espelho mágico do passado, de qualquer cidadão que procura seu reflexo para ver e entender quem é e de onde vem. Pode-se dizer que a memória é, portanto, confeccionada e não precisa ser apenas histórica. "Pode

partir de lendas e crônicas, ou seja, sua base pode ser ritual, o que lhe garante um significado simbólico".[29]

O latino-americano, em especial o brasileiro, parece negar suas origens, conta e seleciona o *lado bom* da História para se identificar com ela. A origem negra é negada; a indígena vista como covarde e a asiática deixada de lado. "É agradável lembrar de uma história onde eu servi a mesa? Ou é agradável lembrar de uma outra onde estou à mesa, cercada de uma baixela cheia de tradição?"[30] Segundo essa interpretação, é necessário a existência de um conto bonito, capaz de seguir em frente, de resistir ao tempo, aos julgamentos de valor e que possa permanecer intacto a quaisquer críticas e adversidades que, certamente, irão aparecer. É preciso contar sobre os vencedores, colocar-se ao lado deles. As férias de fim de ano devem ser passadas na Europa, pois a América, senão feia, é inexpressível ao turismo do próprio latino-americano. O que vem de fora é sempre melhor, e o produto com rótulo importado é facilmente vendido.

No Brasil todos fogem da possibilidade de identificação com os negros e, por isso, talvez existam mil e uma cores para a etnia de quem, certamente, possui descendência africana: mulato, crioulo, moreno e jambo, mas nunca negro. Essa palavra está impregnada de tom pejorativo. E quem nunca ouviu esse tipo de insulto: "Você é um índio!". Afirmar o contrário seria o mesmo que assinar o atestado de derrotado, de inferior, de menos capaz, de passar para o lado de lá da história, quando gostaríamos, de fato, de ser os conquistadores.

Esse tipo de imagem foi lentamente construída, vive até hoje de maneira inconsciente no cotidiano de cada um, escondida e trancada em algum lugar obscuro de nossos pensamentos, na *caixa de horrores*. Sua desconstrução é o primeiro passo para a sua necessária superação: tarefa lenta e difícil que se propõe mexer nas origens do fenômeno.

Notas

(1) Érico Veríssimo. *Incidente em Antares*. São Paulo: Ed. Globo, 1994. p. 24.

(2) Roger Chartier. O mundo como representação. In: *Estudos Avançados*. 11 (5), 1991, p. 181.

(3) Marisa Lajolo, IN Ricardo Prado, "Os bons companheiros", *Nova Escola*, São Paulo: Abril, ano XVI, n. 140, mar. 2001, p. 20.

(4) Adaptado de Marc Poster. *Cultural History and Postmodernity*: disciplinary readings and challenges. Nova York: Columbia University Press, 1997, p. 51.

(5)Até aqui, trata-se de livros de História Geral, ou seja, os velhos conhecidos manuais de História Ocidental vista a partir da Europa.

(6) Livros de História Integrada, reinvenção da História global: Brasil, América e mundo juntos no mesmo corpo discursivo, mas sempre tratando de Ocidente.

(7) Octávio Paz. *O labirinto da solidão e post scriptum.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. p. 23.

(8) Peter Gay ressalta que "Em Ranke a mão modeladora do artista literário nunca se distancia do labor construtivo do historiador", portanto, formalmente, ele foi impecável. Peter Gay. *O estilo na História* — Gibbon, Ranke, Macaulay, Buckhardt. São Paulo: Companhia das Letras, p. 68.

(9) O que pode ser percebido em quase todos os capítulos do livro, em passagens como "ela [a guerra] constituía um meio de conquista para as cidades imperialistas e, para tanto, revestia-se de noções jurídicas a justificá-la", nas quais, além de exaltar a participação do Estado, o autor chega a afirmar que "(...) a cidade que se pretende incorporar ao império, de certa forma, já lhe pertencia de direito (...)".

(10) Jacques Soustelle. *A vida cotidiana dos astecas na véspera da conquista espanhola*, pp. 243-247.

(11) Jacques Soustelle. *A vida cotidiana dos astecas na véspera da conquista espanhola*, pp. 12-13.

(12) Janice Theodoro. *América Barroca* — tema e variações. São Paulo: Edusp/Nova Fronteira, 1992. p.90.

(13) "(...) a obra de Las Casas é dirigida contra os conquistadores, que pretendem justificar suas guerras de conquista pelo objetivo almejado, que é a evangelização. Las Casas recusa essa violência; mas, ao mesmo tempo, para ele só há uma religião 'verdadeira': a sua. E essa 'verdade' não é somente pessoal (...), mas universal; é válida para todos, e por isso ela não rejeita o projeto evangelizador. Ora, já não há violência na convicção de possuir a verdade, ao passo que esse não é o caso dos outros, e de que, ainda por cima, deve-se impô-la aos outros?". (Todorov, Tzvetan. *A Conquista da América* — a questão do outro. São Paulo: Martins Fontes, 1993. pp. 165-166).

(14) Héctor Hernan Bruit. *Bartolomé de Las Casas e a simulação dos vencidos.* Campinas: Editora da Unicamp/Iluminuras, 1995. p. 74.

(15) Com a primeira edição, em castelhano, publicada em 1971, o livro do escritor uruguaio já estava, em 1994, na 67ª edição no vernáculo. Em português, também em 1994, a Paz e Terra lançava a 36ª edição. Informações extraídas de Plinio Apuleyo Mendoza (Org.), *Manual do Perfeito Idiota Latino-Americano*; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000, pp. 51 e 52.

(16) H. Bruit. "América Latina: quinhentos anos entre a Resistência e a Revolução". *Revista Brasileira de História*, ANPUH/Marco Zero/CNPq/Fapesp, Vol. "Reforma e Revolução", p. 156.

(17) Leandro Karnal, "As veias fechadas da América Latina", disponível no endereço eletrônico http://www.ceveh.com.br.

(18) H. Bruit. "América Latina: quinhentos anos entre a Resistência e a Revolução". *Revista Brasileira de História*, ANPUH/Marco Zero/CNPq/Fapesp, Vol. "Reforma e Revolução", p. 158.

(19) Na orelha da edição de 1988 de *Los Antiguos Mexicanos* — a través de sus crónicas y cantares, de León-Portilla, encontramos: "A arqueologia nos possibilitou conhecer a existência de centros cerimoniais no qual palácios e templos se acham decorados com pinturas e são exemplos de uma avançada urbanização; os ideais guerreiros estão inteligentemente expressados em *O povo do Sol* de Alfonso Caso; Angel M. Garibay K. e Miguel León-Portilla traduziram para nossa língua a literatura e o pensamento pré-hispânicos; os pormenores de *A vida cotidiana dos astecas* foram analisados por Jacques Soustelle, da mesma forma que Justino Fernández abordou a estética indígena e Laurett Séjourné, a simbologia dos murais teotihuacanos." (tradução livre dos autores)

(20) H. Bruit. "América Latina: quinhentos anos entre a Resistência e a Revolução". *Revista Brasileira de História*, ANPUH/Marco Zero/CNPq/Fapesp, Vol. "Reforma e Revolução", p. 151.

(21) Ciro Flamarion Cardoso. *América Pré-Colombiana*. São Paulo: Brasiliense, 1981, p. 8.

(22) Comentando o livro de Eduardo Galeano, Leandro Karnal escreve sobre esse jogo de opostos: "Esta divisão em duplos: índios/espanhóis; ricos/pobres; latinos/anglo-saxões etc. é uma das chaves do sucesso da obra. Torna fácil a compreensão e vai ao encontro pleno da compreensão do leitor. Talvez pela própria tradição religiosa da América, divisões perfeitas entre princípios antípodas sempre funcionam bem no palco ou no texto." KARNAL, "As veias fechadas da América Latina".

(23) Este artigo não é exceção: ao criar uma divisão arbitrária que não existe explicitada nos livros didáticos, formulamos uma verdade, uma maneira de analisar as tradições historiográficas que norteiam a produção escolar.

(24) Michel de Certau. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense – Universitária. p. 9.

(25) Leandro Karnal. *As veias fechadas da América Latina*. p. 2.

(26) Janice Theodoro. *Op. cit.*, p. 33.

(27) Janice Theodoro. *América Barroca...*, p. 91.

(28) Pedro Paulo Funari. Entrevista.

(29) J. Theodoro.

(30) J. Theodoro. "Memória e Esquecimento". p. 3.

Bibliografia

LEON-PORTILLA, Miguel. *A visão dos vencidos:* a tragédia da conquista narrada pelos astecas. Porto Alegre: L&PM, 1987.

PRESCOTT, William (Sir); *The Conquest of Mexico*; San Antonio, Texas: Corona Publishing Company, 1988.

SOUSTELLE, Jacques. *A vida cotidiana dos astecas na véspera da conquista espanhola*; São Paulo: Companhia das Letras, s.d.

PENSANDO A ESTRANHA HISTÓRIA SEM FIM

MARCOS NAPOLITANO

Olivier Dumoulin, historiador francês, afirmou que a "História Contemporânea é uma história muito estranha"[1]. Esse estranhamento, segundo ele, talvez tenha sua origem na contradição que marcava o sentido original dos dois termos ("história" e "contemporânea"): tal como foi pensado no século XIX, sobretudo pelos historiadores metódicos (ou positivistas, como são mais conhecidos), o estudo da História era incompatível com o estudo das sociedades contemporâneas, próximas cronologicamente do historiador. Segundo Dumoulin, o conceito de História Contemporânea foi confirmado na reforma do ensino secundário francês, ocorrido no último quarto do século XIX e, desde então, foi definida como o período posterior à Revolução Francesa de 1789. Consagrava-se, assim, a famosa periodização quadripartite da História (Antiga-Medieval-Moderna-Contemporânea), construída com base na História européia[2].

Apesar de ainda estar presente como estruturadora dos currículos de muitos cursos superiores e vestibulares no Brasil, essa divisão tem contentado cada vez menos a pesquisadores e professores. O surgimento de novos termos como "História do Tempo Presente", "História Imediata" ou a problematização das cronologias rigidamente estabelecidas, dos objetos consagrados e das fontes tradicionais

têm aberto novas perspectivas para a pesquisa histórica, mas complicado um pouco a vida do professor em sala de aula. Não apenas dos professores do ensino básico, mas também dos docentes de ensino superior que, freqüentemente, vêem-se divididos entre a necessidade de ajudar na formação ampla dos seus alunos e, ao mesmo tempo, prepará-los para o ofício altamente especializado da pesquisa histórica. Normalmente, a maior parte dos currículos formais ainda está formatada (nas ementas e nos programas) sob a forma quadripartite da divisão historiográfica. Mas, o que estamos assistindo atualmente é a problematização do conceito e a subdivisão do período genericamente conhecido como História Contemporânea, com base na reflexão sobre como analisar os anos posteriores à eclosão da Primeira Guerra Mundial.

Na estruturação do currículo escolar de História no Brasil Imperial, ainda no século XIX, a ênfase maior recaía sobre a História Universal, um pouco nos moldes da Ilustração do século anterior. No final daquele século, a História Contemporânea foi confirmada como matéria do sexto ano ginasial, conforme decreto de 1895, e compreendia o período que ia da Revolução Francesa até o século XIX, tendo como eixo central o estudo da civilização moderna. O modelo dessa civilização, obviamente, era a Europa. O conceito de História Contemporânea adotado entre nós foi o francês e, na época, caracterizava-se pelo enfoque do fato político e pelo elogio das formas de vida e cultura da civilização burguesa da Europa. É curioso notar que o ensino de História do Brasil foi relegado a um segundo plano, até os anos 30 do século XX. Em que pese a preocupação, já presente desde a fundação do Instituto Histórico e Geográfico, em 1838, com a pesquisa de História pátria, o ensino priorizava muito mais o ensino de História Universal ou História da Civilização, com ênfase na Antiguidade, Idade Média e parte da Época Moderna.

Para os metódicos (Gabriel Monod, Charles Seignobos, Charles Langlois e outros), grupo que marcou o nascimento da História acadêmica e consagrou a divisão quadripartite da História da Civilização, quanto mais próxima do presente a pesquisa histórica se pautasse, tanto mais sujeita a erros e distorções por parte do historiador,

cujo ofício deveria, idealmente, ser apartado de todo engajamento nas questões político-ideológicas do seu tempo. Para os historiadores metódicos, as maiores dificuldades em escrever uma História Contemporânea eram a falta ou exigüidade de arquivos e o caráter aberto do período contemporâneo, ainda influente nos acontecimentos do presente de cada historiador. Lembremos que no grande projeto historiográfico dos metódicos, tal como definido no manifesto publicado na *Revue d' Histoire*, em 1876, o estudo exaustivo da História deveria se deter no fim da era napoleônica (1815). Portanto, boa parte dos conteúdos que chamamos de História Contemporânea estava ausente do projeto historiográfico que consolidou a historiografia acadêmica européia.

Os metódicos foram duramente criticados pelos *presentistas*, na virada do século XIX para o XX, cujo lema foi sintetizado na frase de Benedetto Croce — "a História é sempre contemporânea", os quais tentavam afastar-se do predomínio do tema político-institucional, centrando sua análise na história das idéias e das artes. Posteriormente, com a hegemonia conquistada pela Escola dos Annales, tornou-se mais palatável a possibilidade do estudo da História Contemporânea, uma vez que essa nova corrente historiográfica defendia que toda a História era uma história dos homens no tempo. Apesar dessas críticas, a marca da História como ciência do passado — *bem passado* — ainda foi dominante na opinião média de profissionais e leigos. Com os Annales, a organização da pesquisa histórica passou a ser definida mais pelos seus objetos do que pela cronologia dos fatos políticos e institucionais. Livros clássicos como *Os Reis Taumaturgos*, de Marc Bloch, ou *O problema da descrença no século XVI*, de Lucien Febvre, não se pautam pelas rígidas cronologias que separam a Idade Média da Idade Moderna.

A dificuldade no estabelecimento de fontes e na organização de arquivos, já mencionada pelos historiadores metódicos, sempre dificultou a pesquisa sobre História Contemporânea, mesmo com o surgimento da chamada Nova História francesa (ou das Mentalidades), entre os anos 60 e 70. Adepto do método serial e quantitativo (portanto, adequado a uma grande quantidade de fontes e corpus documentais

organizados), o estudo do período contemporâneo ainda continuava problemático, pois a documentação não estava plenamente estabelecida e organizada. Paradoxalmente, o período contemporâneo, sobretudo o século XX, tem sido abundante na produção de informação sobre si mesmo: proliferam as estatísticas, o material jornalístico e editorial, os documentos audiovisuais. Portanto, o desafio do historiador e arquivista dedicados ao contemporâneo (entendido como o estudo dos séculos XIX e XX) não era a escassez, e sim o excesso de informação. O paradoxo reside no fato de que, somente nos últimos anos do século XX, a guarda e organização desse tipo de documentação, por parte de arquivos direcionados à pesquisa histórica, tem sido uma preocupação mais sistemática. Não apenas no Brasil, mas em outros países com historiografias tradicionais e bem estabelecidas.

AS MUDANÇAS HISTORIOGRÁFICAS E A HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA

A partir dos anos 60 e 70, surgiram novas questões para pensar sobre o período contemporâneo dentro de uma outra perspectiva historiográfica. Destacamos, brevemente, algumas variáveis: a História Social, a História das Mentalidades, a História do Tempo Presente e a Nova História Política.

A História Social inglesa, de feição marxista, submeteu o estudo da História Contemporânea ao estudo da classe operária, do mundo do trabalho e dos movimentos sociais como um todo. Os historiadores ingleses, sobretudo Edward Thompson e Eric Hobsbawn, junto com a contribuição de Ernest Labrousse, ajudaram a cunhar o termo História Social, definindo um campo no qual a História Moderna e Contemporânea tinham um lugar privilegiado. Apesar do termo comum, os métodos eram diferentes. Os ingleses, sobretudo, analisaram os movimentos sociais e políticos de trabalhadores e camponeses, com base em sua autonomia política e cultural relativa, revisando e matizando a importância do velho manual historiográfico de Engels, excessivamente linear e determinista, até então dominan-

te no pensamento historiográfico marxista. O contemporâneo, em linhas gerais, foi pensado como processo social total, nos termos marxistas, analisado não apenas valendo-se dos grandes eventos e estruturas políticas ou econômicas (modo de produção), mas também em termos socioculturais e ideológicos. Já os trabalhos na França concentraram-se no estudo sociodemográfico das populações operárias e camponesas e, mesmo quando se voltavam para o político, o comportamento dos grupos sociais específicos era submetido a um rigoroso método de análise exaustiva e serial de fontes históricas, na busca dos ritmos e ciclos do processo históricos. Neste caso, a influência de Fernand Braudel foi determinante, deslocando-se o foco da História Econômica, de recorte geográfico, para a História Demográfica, de recorte social.

Já a ênfase maior da escola das Mentalidades ou Nova História francesa (desdobramento da Escola dos Annales) nunca recaiu sobre a História Contemporânea, mas sobre a História Medieval e Moderna (do século XII ate o início do século XVIII, sobretudo). Para essa corrente, o recorte sociológico era direcionado para a análise das atitudes coletivas, muitas vezes inconscientes e introjetadas, diante de fenômenos socioculturais, eventos e instituições marcantes de uma dada época ou sociedade. A ênfase na longa duração (não foram incomuns pesquisas com recortes cronológicos de duzentos anos ou mais) e na inércia das mentalidades coletivas, mesmo quando a política e a economia pareciam tomadas por um furacão de mudanças, também se constituiu em outro obstáculo para o estudo da História Contemporânea. Nesta, a certidão de nascimento era uma das mais dramáticas revoluções da História — a Francesa — e o roteiro dos fatos posteriores se parecia com um grande épico de ação, com guerras, rebeliões e revoluções sucessivas, ou seja, um conjunto de rupturas e mudanças rápidas nas sociedades, temperadas pela dramática evolução técnico-científicas das sociedades industriais. Apesar de não se concentrar no estudo da História Contemporânea (mesmo reconhecendo sua importância e legitimidade), a Nova Historia abriu campos importantes, pelos quais o contemporâneo passou a ser pensado. Em alguns casos, suas perspectivas metodológicas

e objetos inovadores foram matizados por uma História Social de influência marxista ou pela psicanálise. Como decorrência, seja pelo viés das mentalidades (nem sempre utilizada nos livros didáticos dentro de uma conceituação rigorosa, sendo muito confundida com o estudo de fatos diversos), seja pelo viés de uma História da Vida Privada e Cotidiana, a sociedade burguesa dos oitocentos vem sendo dissecada por inúmeros livros e pesquisas, gerando novos conteúdos para a sala de aula[3].

Outros autores franceses como Pierre Nora, por exemplo, retomaram a preocupação acerca do estudo do tempo curto do "evento", que deve ser repensado na era da mídia e da informação. Nora propôs a reflexão sobre a natureza do evento hiperdimensionado pela exposição midiática, como uma das entradas para a análise da História próxima ao historiador do século XX[4]. Outros autores radicalizaram ainda mais essa perspectiva, propondo uma metodologia para se pensar a História imediata de uma sociedade "alucinada por informações e no direito de exigir inteligibilidade histórica próxima".[5]

Nas últimas duas décadas do século XX, ainda na França, para se diferenciar da História Contemporânea já estabelecida e fazer jus à voragem do tempo no século XX, surge o conceito de História do Tempo Presente, voltada para o estudo do período simultâneo e posterior à Segunda Guerra Mundial. A diferença entre o velho conceito de História Contemporânea e História do Tempo Presente pode ser definida pela presença viva dos protagonistas e da memória, ainda interagindo com o tempo do historiador, como testemunhos vivos e dinâmicos do passado. O estudo do tempo presente ganhou até o reconhecimento acadêmico institucional, com a criação do *Institut d'histoire du temps present*, no CNRS (*Centre Nationale de Recherche Scientifique*) francês, em 1980. O grande desafio desse tipo de pesquisa historiográfica é a separação epistemológica e metodológica daquilo que é memória (identidade coletiva e prática sociocultural) e do que é História (operação intelectual de bases científicas).

Aqui abrimos um parêntese que diz respeito, sobretudo, ao estudo da História Contemporânea mais recente. A presença atuante da memória e dos testemunhos dos eventos em estudo pode levar a uma

excessiva partidarização da discussão sobre o passado. Esse é um dos principais riscos do estudo do tempo presente, ressaltado pelos historiadores que se especializaram nesse tipo de recorte, gerando uma análise enviesada. Se, por um lado, hoje em dia, ninguém mais deve acreditar na pretensa neutralidade do historiador, tão almejada pelos metódicos, também não é aconselhável submeter a análise do passado (ainda que recente) às paixões e opções políticas do presente. Esse é um problema ético e político que se coloca não apenas para o pesquisador, mas também para o professor. O papel da História para a construção de uma consciência social e política de feições críticas não é, necessariamente, o resultado do sectarismo e da partidarização do estudo do passado. Mesmo que o professor ou pesquisador se posicione e defenda princípios éticos e políticos, é preciso evitar os anacronismos, ou seja, o julgamento das ações e idéias do passado sem o cuidado de levar em conta os valores, processos e configurações específicas do período e da sociedade estudados. Apesar de parecer o contrário, nem sempre é fácil encontrar *mocinhos* e *bandidos* ao longo do processo histórico e explicar a história pela luta do *bem* contra o *mal*. Muitas vezes esse jogo mais mascara do que esclarece sobre as estruturas e processos históricos.

A Nova História Política abre uma outra perspectiva interessante para a pesquisa e o ensino de História Contemporânea. Essa perspectiva pode ser articulada, inclusive, com os temas políticos e culturais que marcam o discurso dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Esse campo desviou o estudo da esfera e das relações de poder na sociedade do fato político, em si e por si (tal como consagrado pelos metódicos) para a análise dos conceitos políticos, das representações simbólicas e dos imaginários e dos sentimentos e paixões catalisados pela política. Esses novos problemas ampliaram o escopo das análises mais consagradas da História Política, que se concentravam nas formas de Estado, nos regimes políticos, na ação das personalidades individuais, na luta de classes e a ideologia. O novo campo da História Política vem dando uma grande contribuição à História Contemporânea uma vez que permite articular objetos e problemas típicos do século XX, como a ação da propaganda e dos meios de comunicação sobre a esfera política, cultural e social

das sociedades em questão. A abordagem comparativa dessas questões pode ajudar o professor a trabalhar com uma das tendências atuais, particularmente forte no ensino de História Contemporânea, que é a História Integrada (aquela que articula as Histórias do Brasil, América, Geral).

Pela nova abordagem do fenômeno político, podem surgir novos temas para o pesquisador e para o professor. Por exemplo, o conceito de esfera pública praticamente se confunde com a temporalidade clássica da História Contemporânea; o estudo das "paixões políticas" (a paixão revolucionária, a paixão totalitária) e seu contrário, a "apatia política"; a análise do capitalismo administrado e seu corolário, a "indústria cultural". Essa nova pauta de questões da História Contemporânea, trazidas pelo novo campo da História Política, tem a vantagem de permitir a articulação de temas sociais, políticos, econômicos e culturais sem que o professor tenha que recorrer às instâncias didaticamente fragmentadas. Por outro lado, implica uma certa dificuldade que a assimilação de conceitos e autores oriundos da Filosofia (notadamente a Filosofia alemã contemporânea) exige.

Em relação às fontes, para a História do século XX (e parte do XIX), os estudos de História Contemporânea não apenas contribuíram com novos objetos e problemas, mas sobretudo com novos documentos primários. As fontes audiovisuais (cinema, fotografia), sonoras (fonogramas musicais, registros radiofônicos) e orais (depoimentos vivos) se juntaram às tradicionais e cultuadas fontes escritas, acrescidas, por sua vez, do vasto material produzido pela imprensa diária. As fontes audiovisuais, sonoras e orais, vêm ganhando, desde os anos 60 e 70, um reconhecimento cada vez mais forte para o estudo do passado e, dada a necessidade de uma abordagem específica da sua linguagem e conteúdo, têm se constituído em um grande foco de debates. Sua utilização como fontes de ensino de História para as classes fundamentais também vem se consolidando, já não mais como prática esporádica de um ou outro professor, mas como sugestão nos próprios documentos da política educacional oficial.

OBRAS E AUTORES DE REFERÊNCIA

É necessário lembrar que, ao longo dos anos 80, os cursos de História das universidades brasileiras, formadoras não apenas de professores e pesquisadores, mas também de autores de materiais didáticos, ficaram divididos, em linhas gerais, entre autores franceses e ingleses. É claro, essa é uma afirmação reducionista e que deve ser matizada, caso o objetivo deste texto fosse aprofundar a análise das influências teóricas na historiografia recente do Brasil. Se, entre os ensaios historiográficos mais instigantes sobre a História Contemporânea, franceses e ingleses dividem a cena editorial brasileira, não podemos esquecer alguns dos autores latino-americanos.

Entre os manuais de formação, a série de Hobsbawn tem sido a mais citada nos programas da disciplina de História Contemporânea das universidades brasileiras, além de ser muito utilizada pelos professores, sobretudo do ensino médio. Nos quatro livros da série[6], Hobsbawn aprofunda a discussão sobre a História Contemporânea, valendo-se de uma linguagem acessível mas nunca banal, analisando os processos dentro de uma perspectiva marxista não-economicista nem dogmática, tornando-se assim um verdadeiro *best-seller* na área. No primeiro volume, o autor parte da Revolução Francesa e vai até as Revoluções de 1848. No segundo, ele analisa o auge do capitalismo liberal, entre 1848 e 1975. No terceiro volume, o imperialismo europeu e as contradições daí surgidas que levarão à catástrofe da Primeira Guerra Mundial constituem o foco principal do livro. No último e mais famoso livro da série, *A era dos extremos*, Hobsbawn cunha o termo "o curto século XX", para analisar de maneira acurada, o período de 1917 até 1989, marcado pela ascensão e queda do socialismo, pela Segunda Guerra Mundial e pela emergência de novos movimentos sociais e culturais. Em todos os volumes, os processos políticos e econômicos dominam o conteúdo, mas as questões ligadas ao cotidiano, aos movimentos sociais e à cultura e às artes tem um grande espaço, sem nunca estarem submetidas a explicações fáceis e deterministas.

Outro conjunto de manuais importantes é a coleção *História da vida privada*, dirigida por Phillipe Ariès e Georges Duby. Para o estudo

de História Contemporânea, o mais interessante é o quarto volume, organizado por Michelle Perrot, que se concentra no período áureo da sociedade burguesa clássica (final do século XVIII, todo o século XIX e primeira década do século XX). No quinto volume, os coordenadores Antoine Proust e Gérard Vincent direcionaram o livro para a análise das diversas e heterogêneas sociabilidades multiculturais do século XX, além de problematizar a separação clássica de espaços públicos e privados, outra marca do século que terminou recentemente.

Ambas as coleções têm sido importantes para a formação de alunos do curso superior e como material de apoio para professores e pesquisadores[7]. Se Hobsbawn tende para a tradição marxista, a coleção de origem francesa remete aos temas ligados à Escola dos Annales e das Mentalidades. Em ambos, porém, nota-se uma boa articulação entre temas políticos, econômicos, sociais e culturais, sem fragmentar os objetos de análise.

Dentre os ensaios lançados a partir do final dos anos 80, destacamos três autores que sugerem uma inovação do estudo dos fenômenos políticos da sociedade contemporânea: Arno Mayer, Benedict Anderson e Maurice Aguilhon. Os dois primeiros, ligados à tradição da História Social inglesa, renovam os estudos sobre a sociedade contemporânea. Mayer sugere uma inovadora e polêmica visão sobre o século XIX, normalmente visto como o século de triunfo da burguesia contra o Antigo Regime. Para o autor, dá-se o contrário: os valores conservadores do Antigo Regime ainda dão o tom da sociedade européia dos Oitocentos, apesar de todo avanço industrial. Anderson, por sua vez, renova um tema clássico, os nacionalismos produzidos pelas sociedades contemporâneas, mesclando um enfoque antropológico com as questões suscitadas pelo enfoque marxista em torno da consciência e da ideologia. Já Maurice Aguilhon articula os conceitos de representações simbólicas, linguagens e imaginário político para analisar a História Política francesa do século XIX a partir da revolução de 1848 e seus impactos na cultura política republicana e socialista.

Ao lado desses ensaístas europeus mais conhecidos pelos estudantes e professores de História, destacamos alguns autores que podem ajudar pesquisadores e professores a ampliarem seus conheci-

mentos sobre a História Contemporânea latino-americana do século XX. São eles: Jesus Martin Barbero e Nestor Canclini. Ambos lançam novas luzes sobre o fenômeno da mídia, indústria cultural e da cultura popular e da relação entre elites e povo ao longo da História Contemporânea latino-americana, com ênfase no século XX. Esses autores, ao lado de outros latino-americanos e brasileiros, cuja menção escapa aos limites deste texto, servem como um contraponto à predominância de autores e temas europeus (franceses, ingleses e, em menor escala, italianos e alemães) na formação dos historiadores brasileiros. Além disso, esses dois autores, particularmente, ajudam a construir temas e problemas que podem articular o ensino de História Contemporânea aos temas transversais (pluralidades cultural e cidadania, principalmente).

TEMAS, ABORDAGENS E FONTES DE HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA: UMA BREVE REFLEXÃO

Na periodização consagrada pela historiografia acadêmica, coube à História Contemporânea o longo século XIX (da Revolução Francesa à Primeira Guerra Mundial) e o curto século XX (da Revolução Russa à queda do Muro de Berlim). Na pauta historiográfica que organiza a alocação das pesquisas e a organização dos currículos escolares, podemos perceber o quanto a historiografia mais tradicional ainda é forte, mesmo com as mudanças teóricas e metodológicas que abalaram as certezas historiográficas ao longo da segunda metade do século XX. Apesar de certas inovações dos anos 80 (como a integração entre o ensino de História do Brasil, América e História Geral) e 90 (com a tentativa de levar ao livro didático temas de cultura, cotidiano e mentalidades), boa parte dos manuais e livros didáticos segue uma pauta de temas clássicos, ora com enfoque político-econômico-social, ora com maior tempero culturalista[8], ainda que os capítulos em si já não se organizem mais por ela. O que necessariamente não é um problema, mas deve ser objeto de reflexão dos profissionais da pesquisa e do ensino.

Para o século XIX, temos os seguintes temas clássicos:

- Revolução Inglesa (a partir do final dos anos 80);
- Revolução Francesa (e Revolução Americana);
- Revolução Industrial;
- Guerras Napoleônicas e Congresso de Viena;
- Liberalismo e Nacionalismo;
- Revoluções de 1830 e 1848;
- Segunda Revolução Industrial;
- Movimento operário e movimento socialista (utópico e científico);
- Unificação italiana e alemã;
- Comuna de Paris;
- Imperialismo.

Em relação ao século XX, a pauta também se repete em quase todos os manuais e livros didáticos, variando o enfoque e o nível de detalhamento dos subtemas:

- Primeira Guerra Mundial;
- Revolução Russa;
- Vanguardas artísticas;
- Entre-Guerras, Crise de 29 e *New Deal*;
- Totalitarismos (nazi-fascismo) e Crise do Liberalismo;
- Segunda Guerra Mundial;
- Guerra Fria (blocos capitalista e soviético);
- O Terceiro Mundo e a descolonização da Ásia e África;
- Descolonização e revoluções no Terceiro Mundo: Ásia (Índia, China, Vietnã); África (Argélia, Angola);
- Crise e guerras no Oriente Médio;
- Movimentos de contestação cultural e política da década de 1960;
- Crise do socialismo e globalização (em alguns casos).

A lógica historiográfica dessa pauta mais ou menos consagrada que vem norteando a abordagem do período na maior parte das esco-

las brasileiras é bem reveladora sobre certos dilemas do ensino de História Contemporânea Geral. Ressaltamos que as experiências e tentativas de articular esses subtemas (assim são chamados nos PCNs) de modos diversos e alternativos, além de incluir outras questões não contempladas por essa lista, tem se tornado cada vez mais freqüentes, ao menos nas escolas de ponta (públicas ou privadas).

Em primeiro lugar, nota-se uma sutil clivagem no eixo espacial que organiza essa pauta de eventos: a Europa, enfatizada no século XIX e na primeira metade do século XX, vai perdendo espaço para os EUA e o Terceiro Mundo (América Latina, Ásia e África). Em outras palavras, os palcos da História contada nos livros nem sempre é muito constante, linear e simétrico. Os EUA, que normalmente são citados nos séculos XVIII e XIX em tópicos específicos e nem sempre destacados (Revolução Americana e Guerra de Secessão), ocupam a cena principal a partir da Crise de 1929, junto com os países subdesenvolvidos. A Rússia (ou ex-União Soviética), a rigor, só entra na pauta como palco de guerras (napoleônicas, Guerra da Criméia, Segunda Guerra Mundial) ou por ocasião da Revolução Russa. Pouco se enfatiza a dinâmica política, cultural, social e econômica da sociedade imperial ou soviética. De resto, o palco privilegiado da História Contemporânea é a Europa e outros palcos nacionais ou continentais só entram em cena em função de uma crise da presença européia no mundo (substituída pela presença hegemônica norte-americana). Os livros mais recentes têm feito um esforço nòtável para inserir a América Latina e o Brasil no ensino de História Contemporânea, integrando nosso continente na pauta a ser discutida.

Em segundo lugar, os campos de abordagem historiográfica ainda são dominados pelos temas dados pelo processo e pelos eventos da política (incluindo ideologias, movimentos políticos, formação de Estados nacionais, formas de regime e governo, guerras e revoluções). Apesar de a pauta ainda ser definida, paradoxalmente, pela mistura de temas oriundos da História Política positivista e da História Social e econômica do marxismo, é crescente a influência da Nova História Política no material didático mais recente, com sua ênfase em aspectos simbólicos e culturais das relações de poder.

No plano da abordagem explicativa do processo histórico, o marxismo tende a prevalecer, revelando a predominância de um *ethos* (ou seria um *pathos*?) esquerdista na área (com o qual este autor também se identifica, diga-se de passagem). A cultura ganha dois ou três tópicos específicos: o romantismo no século XIX (às vezes) e (principalmente) as vanguardas dos anos 20 e os movimentos de contestação dos anos 60. Estes dois últimos costumam ganhar capítulos à parte ou são matéria de destaque nos livros e nas aulas (isso, quando o professor consegue ter tempo, no ano letivo, para abordar os anos 60). Lembramos que até meados da década de 1990, temas marcadamente culturais ficavam relegados ao último tópico de cada capítulo definido pelo recorte político-econômico-social. Não estou saudando a inversão do determinismo economicista para o determinismo culturalista, apenas apontando as dificuldades e os desafios na incorporação de novos temas da pesquisa historiográfica no ensino de História Contemporânea, marcados em sua boa parte por objetos ligados à História Cultural, à História da Cultura ou à História Política renovada.

Finalmente, em relação ao uso das fontes, a maioria dos livros didáticos adotados pelas escolas de ponta vêm incorporando (ao menos como sugestão de atividade ou registro informativo) fontes típicas de História Contemporânea, indicando sobretudo filmes de ficção cinematográfica. Em alguns casos, fornecem até roteiros de análise dos filmes citados, geralmente abordados ainda pelo conteúdo (estória), mais do que pela sua linguagem constitutiva. Poucos livros incorporaram os depoimentos orais ou vem com elementos para-textuais que contenham registros sonoros (CD-ROMs, CDs ou fitas magnéticas). Neste ponto, os professores têm tomado a iniciativa de pesquisar e incluir em suas aulas e projetos didáticos documentos audiovisuais, sonoros e depoimentos orais (alguns ao vivo, o que torna a atividade tanto mais interessante quanto delicada, dado os elementos emocionais envolvidos).

Como conseqüência dessa ampla reforma curricular, o MEC, nos últimos anos, tem se esforçado para nortear a revisão do livro didático em várias áreas. Cada vez mais os livros são forçados a articular uma série de elementos, além dos capítulos de conteúdo e de atividades: ilustrações articuladas ao texto explicativo e às legendas; conceitos e valores atitudinais diante do conteúdo; janelas de texto complementares ao

texto principal; aspectos metodológicos que permitam ao estudante entender como aqueles conteúdos expostos no livro foram gerados pela historiografia; fontes primárias e secundárias de várias origens (iconográficas, literárias, textos de apoio). Em um documento recente, norteador da avaliação dos livros didáticos, lê-se o seguinte: "o livro didático não pode ser a exposição fria e mecânica de conhecimentos adquiridos e transmitidos (...) o texto deve ser capaz de envolver o aluno, considerado como sujeito que tem consciência de estar a seu modo, fazendo história"[9]. Portanto, alunos e professores devem se assumir como agentes históricos — contemporâneos — para aprender a História, segundo essa lógica. Na prática, o uso de livros didáticos e a elaboração de projetos didáticos nem sempre tem bons resultados, pois, acima de tudo, pedem boas condições de trabalho (incluindo bons salários e tempo para preparação de aula) e professores bem formados, dois artigos não tão comuns, infelizmente.

Uma das características mais interessantes dos livros didáticos produzidos a partir do final dos anos 80 é o convívio entre a velha História Positivista (com sua visão de fatos políticos, datas e atores individuais), a visão de modo de produção, o conflito social e processo (conceitos basicamente marxistas) e a inclusão de temas do cotidiano, da vida privada, da cultura e mentalidades coletivas (absorvidos em grande parte da historiografia francesa, em que pese a importância de autores como E. Thompson para o estudo do cotidiano operário). Essa abordagem marca não apenas o ensino de História Geral e Contemporânea, mas o ensino de História como um todo, deve-se menos à negligência na formação teórica dos professores ou autores de livros didáticos, mas às peculiaridades na formação do profissional de História no Brasil, tradicionalmente eclética e bastante sensível a modismos intelectuais. Também não podemos esquecer o lugar que ocupa o livro didático no Brasil. Consumido ao mesmo tempo como ensaio e obra de referência, como material explicativo (sobre processos e estruturas) e informativo (sobre conteúdos factuais), as políticas editoriais acabam sendo bastante conservadoras, pois o livro acaba suprindo lacunas de informações historiográficas básicas, ao mesmo tempo em que são exigidos como elemento de reflexão sobre os fazeres e métodos da História. Para não falar de outra pressão sobre o livro didático, sobretudo no

ensino médio, ligado à necessidade de preparar o aluno para o vestibular. Muitos programas da prova de História dos vestibulares, incluindo de universidades públicas[10], ainda são pautados pelos temas e cronologias tradicionais e, num certo sentido, dificultam a renovação ampla do ensino e do material didático de História.

AS MUDANÇAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E O ENSINO DE HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA

Com as mudanças no ensino brasileiro, a partir das Leis de Diretrizes e Bases (LDB), dos PCNs e das novas perspectivas para o ensino médio, mais elementos foram adicionados a esse quadro complexo. Novos termos formam hoje um turbilhão de idéias que vêm modificando o conceito de escola, professor, aula e aluno: ensino temático, ensino transdisciplinar, ensino por competências, História Integrada, História Retrospectiva, História do Cotidiano, projetos didático-pedagógicos, conteúdos atitudinais, conteúdos factuais etc. Ainda é cedo para avaliar o resultado das mudanças no ensino brasileiro, mas parece que há um certo consenso entre pedagogos e professores que não se deve fazer *tábula rasa* das conquistas da historiografia ou transformar a História em um conjunto de curiosidades sobre o passado. O desafio de qualquer renovação de ensino é não ser feita às custas do conteúdo informativo básico das disciplinas (no caso da História: o que, quem, onde e quando), sem o qual as análises mais estruturais e processuais podem cair no vazio. O legado dos historiadores metódicos pode ser criticado não pelo fato de enfatizar as informações factuais detalhadas, mas porque não iam além dela. Mas a História, sendo um campo de conhecimento ligado, atavicamente, à erudição, não pode prescindir de uma base informativa sólida, em que os processos, configurações, estruturas e temporalidades devem ser percebidos criticamente.

Além dos novos conceitos e práticas pedagógicas, os currículos tradicionais foram revisados pela proposta dos PCNs do ensino fundamental e médio. Ainda que em muitos casos (e nos faltam informações abrangentes e sistematizadas, embora abundem os depoimentos concretos) os professores não tenham incorporado o cerne das propostas,

sobretudo como otimizar o trabalho com os eixos temáticos propostos, os PCNs estão interferindo na produção dos materiais didáticos (sobretudo o livro didático), que são os verdadeiros guias de trabalho para muitos professores. Obviamente, as escolas com mais recursos, equipe docente e pedagógica integrada e melhor nível de ensino, estão bem avançadas nas propostas de renovação do ensino, como um todo, e de História em particular.

Para o quarto ciclo (sétima e oitava séries), a abordagem de História Contemporânea sofre uma modificação considerável. Vários subtemas são agrupados sob o título de "Cidadania e cultura no mundo contemporâneo" e dois deles remetem diretamente a novos conteúdos:

• os vários conceitos de cidadania no Brasil e no mundo, com ênfase para os direitos humanos, civis e de minorias;

• problemáticas pertinentes à cultura contemporânea: rádio, televisão, jornais, revistas, cinema, computador, propaganda, criação artística.

Esse último subtema, por sua vez, nos remete à necessidade de capacitação e elaboração de materiais de apoio e formação para atividades com novas linguagens em sala de aula e projetos didáticos. Coincidentemente, como já ressaltamos, essas matérias vêm se constituindo em fontes bastante valorizadas da pesquisa sobre temas do século XX. Portanto, abre-se uma nova perspectiva de diálogo da pesquisa de ponta com o ensino básico.

No contexto pedagógico atual, a História Contemporânea, tendo em vista que ela está mais próxima do cotidiano do aluno, tem sido muito valorizada como ponte para o estudo do passado mais remoto. Há o risco de o ensino (e a pesquisa) voltarem-se para um certo presentismo subjetivista e cometer um dos (ou todos) três *pecados capitais* da explicação histórica: o anacronismo (cobrar dos agentes do passado valores que são contemporâneos nossos), o voluntarismo teórico (aplicar teorias e sistemas ideológicos *a priori* para explicar o passado, desconsiderando processos sociais específicos e concretos) e o descritivismo nominalista (um risco muito comum ao estudo enviesado da História do Cotidiano que consiste em supervalorizar o anedótico e o factual).

Portanto, se a História Contemporânea tem novas perspectivas em meio à reforma do ensino em curso, sua eventual abordagem

subjetivista e espontaneísta pode diluir o conhecimento crítico em vez de aprimorá-lo. A título de privilegiar o que o aluno aprende e não o que o professor ensina, muitos equívocos podem ser cometidos. Um deles é não exigir do aluno um patamar mínimo de conhecimento ou supervalorizar uma opinião aleatória e pouco articulada, em nome do respeito a uma pretensa subjetividade ou liberdade opinativa em sala de aula. O resultado pode ser uma segunda exclusão social, sobretudo dos alunos mais carentes, mais ainda do que na velha escola tradicionalista. Essa advertência não diminui a necessidade e a importância das reformas em curso. O único problema é o velho modismo intelectual, que a cada dez anos tende a querer *reinventar a roda*. No caso da História, uma área muito propensa a modismos, toda e qualquer mudança de enfoque e perspectiva no campo da pesquisa e do ensino deve ser o resultado de um adensamento de conteúdos e análises, e não de uma solene ignorância sobre o conhecimento acumulado pela disciplina. O professor, ainda que não seja um professor *conteudista*, deve ter um sólido e, na medida do possível, atualizado conhecimento dos conteúdos básicos da sua disciplina. Caso contrário, muitas idéias inovadoras da pedagogia podem se perder em práticas vazias e demagógicas.

A História tradicional, descritiva e linear, pode entrar pela porta dos fundos, não mais pelos fatos políticos *chatos*, mas pelos *agradáveis* fatos do cotidiano. Quando isso ocorre, a abordagem da História Contemporânea pode ficar particularmente enviesada, sugerindo uma falsa intimidade com aquele que a estuda pelo simples fato de estar mais próxima no tempo. Abre-se mão da mediação da reflexão crítica e do conhecimento acumulado no passado, privilegiando discussões pseudocríticas, superficiais e muitas vezes anacrônicas. Penso que, se essa tendência triunfar, a História Contemporânea deixará de tornar-se estranha para tornar-se simplesmente banal e, ao invés de ajudar a vulgarizar o saber histórico, tornará o saber histórico vulgar.

Notas

(1) Olivier Dumoulin. In: *Dicionário de Ciências Históricas.* Rio de Janeiro: Imago, 1993, p. 172.

(2) Jean Chesneaux. As armadilhas do quadripartismo histórico. In: *Devemos fazer tábula rasa do passado?* Sobre a história e os historiadores. São Paulo: Ed. Ática, 1995.

(3) Como exemplos dessas duas abordagens veja: Michelle Perrot (org). *História da vida privada.* São Paulo: Cia das Letras, 1995, v. 4 e Peter Gay. *A experiência burguesa:* da Rainha Vitória a Freud. São Paulo: Companhia das Letras, 4 volumes.

(4) Pierre Nora. O retorno do fato. In: J. Le Goff (org). *História:* novos problemas. São Paulo: Francisco Alves Editora, 1982.

(5) Jean Lacouture. A História Imediata. In: *A História Nova.* São Paulo: Martins Fontes, 1990, p. 238.

(6) *A Era das revoluções*; *A era do capital*; *A era dos impérios* e *A era dos extremos.* Os três primeiros publicados pela Paz e Terra, entre 1987 e 1988 (relançados em 1996, na 5ª edição) e o último publicado pela Companhia das Letras, em 1993.

(7) Outra coleção de manual que destacamos é a de Benz, *El siglo XX.* Ciudad do Mexico, siglo XXI, 1997, 4 v.

(8) Foram analisados os seguintes livros e materiais didáticos: .José Martins Ferreira. *História* (8). FTD, 1997; José Jobson Arruda et al. *História Moderna e Contemporânea* (Coleção Objetivo). Livro 29. São Paulo: Sol Editora, 1998; Eliete Toledo e Ricardo Dreguer. *História:* cotidiano e mentalidades (8ª série). São Paulo: Atual Editora, 2000; Nicolina Petta e Eduardo Ojeda. *História:* uma abordagem integrada (ensino médio). São Paulo: Moderna. 2000; Maria Helena Senise e Alceu Luiz Pazzinato. *História Moderna e Contemporânea.* São Paulo: Ática, 1993.

(9) MEC. *Guia do livro didático (História).* Brasília: 1998, p. 459.

(10) Ver, por exemplo, os *websites* das universidades públicas brasileiras.

Bibliografia

ADORNO, Theodor et HORKHEIMER, Max. *A dialética do esclarecimento.* Martins Fontes, São Paulo: 1993.

AGUILHON, Maurice. *1848: O aprendizado da República.* São Paulo: Paz e Terra, 1991.

ANDRESON, Benedict. *Nação e consciência nacional.* São Paulo: Ática, 1989.

ANSART, Pierre. *La gestion dês passions politiques.* Lausanne, L'age d'homme, 1983.

ARENDT, Hannah. *Origens do Totalitarismo.* São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

BACZO, Bronislaw. *"Imaginação social".* Enciclopédia Einaldi (v. 5), Lisboa. Imprensa Nacional, 1985, 296-332.

BARBERO, Jesus Martin. *Dos meios às mediações.* Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1997.

BRESCIANI, Maria S., BREPOHL, Marion, SEIXAS, Jacy. *Razão e Paixão na Política.* Brasília, Ed. UNB, 2002.

Canclini, Nestor Garcia. *Culturas Híbridas*. São Paulo: Edusp, 1996 e *Consumidores e Cidadãos*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1997.

Capelato, Maria Helena. *Multidões em cena. Propadanga política no varguismo e no peronismo*. Campinas, Papirus, 1998.

Engels, Friedrich. *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. 13ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 1995.

Habermas, Jurgen. *L'espace public*. Paris: Payot, 1978.

Mayer, Arno. *A força da tradição*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

Meneses, Ulpiano B.. "*História, cativa da memória?* Para um mapeamento do campo da memória nas ciências sociais". Mimeo. s/d.

Nadai, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectivas. In: *RBH* 13/25-26, set. 1992 a ago. 1993, 143-162.

Perrot, Michelle. *História da vida privada*. Da Revolução Francesa à I Guerra Mundial. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

Proust, Antoine e Vincent, Gérard. *História da vida privada*. Da primeira guerra aos nossos dias. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

Rosanvallon, Pierre. *"Pour une histoire conceptuelle du politique"*; Revue de Synthèse. 1/2 , 1986.

Remond, René (org). *Pour une histoire politique*. Paris: Ed. du Seuil, 1996.

Sugestões de leitura

1. Manuais de História Contemporânea

Benz, *El siglo xx. Ciudad do México*: Siglo xxi, 1997, 4 v.

Burguiére, A. *Dicionário das ciências históricas*. Rio de Janeiro: Imago, 1993.

Hobsbawm, Eric. *A era das revoluções*. 5ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Hobsbawm, Eric. *A era do capital*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Hobsbawm, Eric. *A era dos impérios*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Hobsbawm, Eric. *A era dos extremos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

Magalhães, M. Brepohl. *Paraná:* política e governo. Curitiba: SEED/PQE, 2002.

Perrot, M.(org). *História da vida privada*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995, v. 4.

2. Paradidáticos e manuais didático-pedagógicos

Barbosa, Alexandre de Freitas. *O mundo globalizado*. São Paulo: Editora Contexto, 2001.

Brandão, Antonio Carlos Brandão; Duarte, Milton Fernandes. *Movimentos culturais da juventude*. São Paulo: Editora Moderna, 1990.

Bruit, Hector. *O imperialismo*. São Paulo: Atual, 1994.

Carmo, Sonia Irene Silva e Carmo, Valdizar Pinto. *A Rússia dos sovietes.* Impasses de um projeto socialista. São Paulo: Atual, 1996.

Coggiola, Osvaldo. *Governos militares na América Latina.* São Paulo: Editora Contexto, 2001.

Faria, Ricardo Moura. *As revoluções do século XX* . São Paulo: Editora Contexto, 2001.

Ferreira, Martins. *Como usar a música em sala de aula.* São Paulo: Contexto, 2001.

Janotti. Maria de Lourdes. *A Primeira Grande Guerra.* São Paulo: Atual, 1993.

Junqueira, Mary A. *Estados Unidos:* a consolidação da nação. São Paulo: Contexto, 2001.

Mesgravis, Laima. *A expansão do imperialismo europeu no século XIX.* São Paulo: Atual, 1994.

Napolitano, Marcos. *Como usar a TV em sala de aula.* São Paulo: Contexto, 1999.

Napolitano, Marcos. *Como usar o cinema em sala de aula.* São Paulo: Contexto, 2002.

Olic, Nelson Bacic. *Oriente Médio uma região de conflitos.* São Paulo: Editora Moderna, 1997.

Prado, Maria Ligia. *A formação das nações latino-americanas.* São Paulo: Atual, 1994.

3. Ensaios historiográficos, teóricos e filosóficos

Aguillon, M. 1848. *O aprendizado da República.* São Paulo: Paz e Terra, 1991.

Anderson. *Nação e consciência nacional.* São Paulo: Ática, 1989.

Arendt, H. As origens do totalitarismo. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

Capelato, M. H. *Multidões em cena.* Propaganda política no varguismo e no peronismo. Campinas: Ed. Papirus, 1998.

Chesneaux, J. C. *Devemos fazer tábula rasa do passado?* Sobre a história e os historiadores. São Paulo: Ed. Ática, 1995.

Chauveau, A & Tétard, Ph. (orgs.). *Questões sobre a história do presente.* Bauru: EDUSC, 1999.

Gay, P. *A experiência burguesa.* Da Rainha Vitória à Freud. São Paulo: Companhia das Letras, 4 v.

Lacouture, J. A História Imediata. In: *A História Nova.* São Paulo: Martins Fontes, 1990, p.238.

Mayer, A. *A força da tradição.* São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

4. Documentos

Marques, Adhemar; Berutti, Flávio e Faria, Ricardo (orgs.). *História Contemporânea através de textos.* São Paulo: Contexto, 2001.

5. Páginas de interesse na internet

• Cinemateca Brasileira – http://www.cinemateca.com.br/ (Largo Senador Raul Cardoso, 207 Vila Clementino São Paulo — CEP 04021-070 — SP — Tel. 11 5084-2177)

• Centro de Pesquisa e Documentação em História da Fundação Getúlio Vargas (Rio de Janeiro) – www.fgv.br/cpdoc (Rua Praia de Botafogo, 190 / 14º andar, Rio de Janeiro (RJ), 22.253.900)

• Imperial War Museum (Londres) – www.iwm.org.uk

• Instituto do Tempo Presente do CNRS (em francês) – http://www.ihtp-cnrs.ens-cachan.fr/

• Journal of Contemporary History – www.sussex.ac.uk (uma vez no portal da Universidade, procure o link da revista)

• Laboratório do Tempo Presente da UFRJ (site com informação sobre o acervo do Laboratório) – http://www.ifcs.ufrj.br/tempo/

• Links para História Contemporânea da UOL – http://sites.uol.com.br/necuff/links.html

• Portal de História Contemporânea (site português, especializado em I e II Guerras Mundiais, com vários links) – http://www.portaldehistoria.web.pt/historia_contemporanea.htm

Identidade nacional e ensino de História do Brasil

Circe Bittencourt

> Para estudar o passado de um povo, de uma instituição, de uma classe, não basta aceitar ao pé da letra tudo quanto nos deixou a simples tradição escrita. É preciso fazer falar a multidão imensa dos figurantes mudos que enchem o panorama da história e são muitas vezes mais interessantes e mais importantes do que os outros, os que apenas escrevem a história.[1]
>
> *Sérgio Buarque de Holanda*

O ensino de História do Brasil está associado, inegavelmente, à constituição da identidade nacional. Nacionalismo patriótico, cultos a heróis nacionais e festas cívicas são alguns dos valores que, na escola, se integram ao ensino da História do Brasil ou, ao menos, de uma certa História do Brasil. E contra essa história patriótica, existe uma série de críticas que buscam desmascarar seu caráter dogmático e muito distante de um conhecimento sobre o país e seu povo.

Muitas das críticas ou a maioria delas buscam identificar o sentido ideológico de uma história nacional elaborada a serviço de determinados interesses e grupos. Mas, ao nos depararmos com tais críticas, com as quais a maioria dos professores tende a concordar, ficam dúvidas sobre a possível saída para se ensinar a história do nosso país. É

possível outra abordagem para os estudos escolares da História do Brasil? É totalmente comprometedor e alienante um ensino voltado para o problema da identidade nacional?

No atual momento histórico da disciplina, há um desconforto em tratar do problema da identidade nacional, mas ele, sem dúvida, existe, assim como persiste a necessidade de situar o papel da História do Brasil em sua constituição. E é esse aspecto que privilegiamos neste texto.

Trata-se de uma reflexão sobre ensino da História do Brasil relacionado ao problema da identidade nacional no atual momento histórico em que as histórias nacionais, não apenas entre nós, cabe ressaltar, mas em todos os países do mundo ocidental, têm sido questionadas e repensadas, sobretudo no que se refere à produção escolar.

Optamos por situar as críticas feitas à História Nacional e aos valores de nacionalidade delas decorrentes para que, com base em tais críticas, possamos identificar as perspectivas que existem para o ensino da História do Brasil e o lugar que precisa ocupar para que, efetivamente, possa contribuir na formação intelectual e humanística das atuais gerações.

OS DIFERENTES NACIONALISMOS NO ENSINO DA HISTÓRIA DO BRASIL

As críticas ao ensino da História Nacional têm sido feitas, sobretudo, sob duas posturas diferentes. Ambas, entretanto, é preciso salientar, vinculadas ao papel da História enquanto disciplina escolar voltada para a formação política dos alunos. O ato educacional é, fundamentalmente, um ato político, nos advertiu sempre Paulo Freire, e se tal prática é válida para qualquer disciplina escolar, no caso de História, esta é muito evidente, sem poder jamais ocultar essa sua essência e base cultural. O objetivo da História escolar tem sido o de entender as organizações das sociedades em seus processos de mudanças e permanências ao longo do tempo e, nesse processo, emerge o homem político, o agente da transformação entendido não somente como um indivíduo, mas também como sujeito coletivo: uma sociedade, um Estado, uma nação, um povo.

Uma das posturas atuais para se criticar a História do Brasil está articulada à relação entre o Brasil e a globalização.

Na era da mundialização, da difusão do culto à globalização, o nacionalismo aparece como um valor ultrapassado e, muitas vezes, conservador e limitador da modernização. Modernização e tecnologia são facilmente associados ao mundo da globalização e tudo o que se refere a nacionalismo é entendido como a representação do atraso. A política das privatizações, a desnacionalização da economia em seus diversos setores, incluindo os considerados à base da riqueza nacional que envolveram, ou ainda envolvem, por exemplo, os confrontos em torno da Cia. Vale do Rio Doce ou da Petrobrás, evidenciam que o ideário nacionalista é retrógrado perante projetos do moderno capitalismo globalizado.

A História do Brasil, diante de tal postura, é compreendida como parte menos substantiva e apenas complementar de um mundo capitalista maior e seu estudo visa, sobretudo, entender o papel que o país desempenha como nação emergente e os caminhos que tem percorrido nessa condição sob o impacto do denominado neoliberalismo.

Essa tendência fica evidenciada em projetos educacionais recentes, sendo facilmente percebida em determinadas propostas curriculares e está expressa em várias obras didáticas. A História do Brasil é apresentada como integrada à História Geral, sem as clássicas divisões História do Brasil, História Geral (ou das sociedades) ou da América, anteriormente especificadas e organizadas para cada série.

A História do Brasil aparece como apêndice da História global e sua existência deve-se ao desenvolvimento do capitalismo comercial, com base na expansão marítima européia. A macrohistória é a lógica e a chave para a compreensão da nossa condição de país permanentemente periférico do sistema econômico capitalista.

Em decorrência dessa corrente de análise, surgiu uma produção didática denominada História Integrada. Trata-se de uma abordagem que apresenta inovações, dentre elas a de procurar introduzir o tempo sincrônico, que permite estabelecer novas posturas nas relações tempo/espaço e contexto histórico, apesar de manter a lógica de construção dos conteúdos pela ordenação cronológica. Sem pretender, aqui, nos determos na História Integrada de forma mais aprofundada no que

se refere à organização dos conteúdos históricos, é importante ressaltar como essa opção corre riscos e pode expressar vínculos contraditórios de identidade.

Uma análise de algumas obras didáticas recentes e com grande vendagem, para o ensino fundamental e para o ensino médio, permite, por exemplo, identificar rápida e facilmente a diluição de conteúdos da História do Brasil. Apenas para exemplificar, em um rápido levantamento quantitativo, em um livro didático para o ensino médio, confeccionado segundo o atual modelo de volume único para as três séries, verifica-se que dos 42 capítulos apresentados, apenas 12 são efetivamente de conteúdos de História do Brasil. O mesmo pode ser observado em coleção para o ensino fundamental, no qual em um total de 168 capítulos organizados para quatro séries, existem apenas trinta relativos à História brasileira.

Os dados quantitativos apresentados, que mereceriam, sem dúvida, uma análise qualitativa mais cuidadosa colocam em relevo alguns aspectos importantes dos fundamentos da disciplina e apontam para problemas que merecem uma reflexão mais atenta sobre o papel da História Nacional e sobre os critérios relativos à seleção de conteúdos históricos escolares. A seleção de conteúdos e a forma de organizá-los não são aleatórios em nenhuma situação escolar e menos ainda nos livros didáticos, e nessa perspectiva estão intimamente ligados às concepções da história ensinada e quanto aos objetivos identitários que pretende mobilizar ou alcançar, como foi anteriormente ressaltado.

A diminuição de conteúdos de História do Brasil nas diferentes séries do ensino fundamental e médio possui um significado que não se situa na História Integrada enquanto possibilidade de organização e seleção de conteúdo, mas na fundamentação teórica e na lógica que a sustenta. Se a produção de História Integrada tem reservado pouca importância à História Nacional, isso se deve a uma postura teórico-metodológica e a uma opção sobre as finalidades do ensino de História. Dessa forma, em sentido oposto à atual forma de organização de conteúdos, poderia ser feita uma História Integrada inversa, na qual a História brasileira constituísse a maioria dos tópicos e capítulos, dependendo da abordagem e da opção diante da problemática nacional e da

concepção sobre a posição econômica e política que o país ocupa na nova ordem mundial capitalista.

Entretanto, da forma como grande parte dos livros de História tem apresentado a História Integrada, corre-se o risco do retorno a explicações fundamentadas na *teoria da dependência* que, no final dos anos 60, procurava analisar o *atraso* dos países latino-americanos pela sucessiva onda de *situações de dependência*: dependência colonial, dependência primário-exportadora; dependência tecnológico-financeira[2]. Para o caso brasileiro, assim como para os demais países latino-americanos, as interpretações mais comuns passaram a ser feitas pelas determinações externas sobre os acontecimentos internos das nações e o peso do imperialismo impedia de situar a dinâmica interna de cada país, as relações entre Estado e sociedade. Em uma crítica ao ensino de História dos anos 80, um estudo sobre essa teoria aplicada em muitas das obras didáticas, produzidas e utilizadas nas escolas desse período, concluiu que se ignorava a realidade específica dos conflitos de classes do Brasil, assim como em todos os demais países latino-americanos, que passaram a ser entendidos apenas como resultantes da história européia e norte-americana. Justificava-se o atraso, sobretudo, por intermédio das diferenciações do processo de colonização de espanhóis e portugueses, de um lado e, de outro lado, dos ingleses. As colônias de povoamento e as colônias de exploração eram apresentadas de maneira totalmente separadas, sem que fossem estabelecidos vínculos entre os sistemas de colonização. Valorizava-se exclusivamente a intervenção das potências hegemônicas na história da sociedade brasileira por meio das categorias "desenvolvimento" e "subdesenvolvimento", sob uma visão dualista que não expunha os problemas internos criados pelo poder institucional e a série de manobras e conflitos internos para a manutenção dos privilégios das elites nacionais e dos desequilíbrios sociais, econômicos e culturais decorrentes desse sistema de poder[3].

Essa visão de ensino criava determinadas formas ambíguas de identidade, saindo fortalecida a ideologia do modelo anglo-saxão, responsável pelo desenvolvimento norte-americano. Para algumas tendências mais críticas, surgia a possibilidade de uma integração ou uma certa identidade latino-americana: nós todos atrasados e dependentes da

política imperialista norte-americana. Entretanto, essa construção de identidade conduzia a um imobilismo político, uma vez que estaríamos todos na rede de um poder maior e diante de um destino inexorável.

Tal risco para a formação da atual geração, por intermédio do ensino de História, pode estar acontecendo novamente se nos deixarmos levar por uma História Integrada que coloca em segundo plano os estudos históricos brasileiros. Ao se enfatizar a integração constante do Brasil a uma história mundial, sem situar devidamente os problemas nacionais e ampliar o conhecimento sobre a realidade brasileira, pode-se reforçar a idéia de que os conflitos internos e seus agentes sociais desempenham um papel secundário na construção de uma nação. Tais análises podem conduzir, ainda, a um desprestígio maior da própria História no ensino porque:

> As explicações, além do mais, seriam todas exógenas, isto é, viriam todas de fora da realidade brasileira, inteiramente supranacionais, seja em termos de determinação real, seja em termos do modelo interpretativo. Mesmo aqueles que dizem não acreditar no clichê do "fim da história", pensam e agem como se ela de fato tivesse sido "congelada" e fosse ocioso ou contraproducente recorrer ao exame dos processos históricos para equacionar os desafios hodiernos.

Uma segunda postura crítica diante do ensino de História do Brasil e da identidade nacional situa a relação entre ensino de História do Brasil e nacionalismo, identificando, sobretudo, os nacionalismos de direita das fases ditatoriais, tanto de Getúlio Vargas como do período dos militares pós-1964.

O nacionalismo calcado em um ideário produzido por regimes ditatoriais é analisado, sobretudo, por intermédio da produção de livros didáticos que têm a tendência em se transformar em um dos principais instrumentos de difusão de uma História Nacional dogmática. Essa tendência do ensino de uma História Nacional, é importante lembrar, não ocorreu apenas no caso brasileiro, mas também em variados países que tiveram uma experiência política semelhante, como países latino-americanos e europeus. Os estudos sobre livros didáticos cons-

tatam a difusão de um nacionalismo xenófobo, calcado na constituição de mitos e heróis nacionais com destaque para os chefes políticos e quase sempre enaltecedor de glórias militares[5].

Entre nós, a difusão de uma idéia de nação que nega ou omite as diferenças sociais, culturais e econômicas tem sido constante na trajetória da disciplina de História. As análises críticas sobre a difusão de um passado único e homogêneo nas fases ditatoriais mencionadas indicam o cuidado do poder instituído em desenvolver sentimentos de valorização de um passado sempre harmonioso, e com um povo confiante no comando de líderes políticos capazes de conduzir a nação rumo ao progresso. O Brasil é apresentado, sempre, como *o país do futuro grandioso*, fadado a ser líder continental ou mesmo mundial.

O nacionalismo com tais características, no entanto, não esteve presente no ensino, apenas, no decorrer dos períodos ditatoriais, tendo sido comum a construção de um ideário nacionalista patriótico nas fases liberais do nosso sistema político.

O nacionalismo associado ao sentimento patriótico ocorreu, principalmente, a partir do início do século XX. A ampliação da rede escolar para os diversos setores sociais, por intermédio do ensino primário, foi acompanhada da difusão de sentimentos patrióticos exacerbados que conduziram, no início do século XX, em vários países europeus, à preparação para a guerra. Livros didáticos de História foram habilmente confeccionados para a valorização da guerra, inculcando sentimentos de amor a heróis guerreiros, como ocorreu na França, com a figura de Joana D'Arc e com a de Vercingentórix, que, posteriormente, se transformou em símbolo da resistência nacional pela revista *Asterix*.

No Brasil, até o início da República, existia um sentimento patriótico, regional ou local mas sem conotações nacionais:

> A idéia de pátria manteve-se ambígua até mesmo depois da independência. Podia ser usada para denotar o Brasil ou as províncias. Um deputado mineiro, Bernardo Pereira de Vasconcelos, insuspeito de separatismo, falando a seus conterrâneos referia-se a Minas Gerais como "minha pátria", em contraste com o Brasil, que seria o "Império". A distinção é reveladora: a identificação emotiva

> era com a província. O Brasil era uma construção política, um ato de vontade movido antes pela mente do que pelo coração.

Para a criação de um sentimento nacional era necessário, portanto, desenvolver a idéia do Brasil como pátria de todos, de criar um sentimento de unidade, de saber pertencente não apenas ao seu estado, mas de todas as partes do território. E essa tarefa tornou-se central para muitos intelectuais que entendiam perfeitamente a importância da escola para o sucesso da empreitada.

Em *Por que me ufano de meu país*, obra que Affonso Celso escreveu para as crianças das escolas primárias em 1900, exprime com perfeição o nacionalismo patriótico produzido e difundido por setores da elite intelectual. O sentimento de amor à pátria era constituído por meio da difusão da beleza e da grandeza da terra brasileira. O Brasil possuía rios enormes e grandiosas florestas, clima ameno, riquezas minerais sem fim e uma história "sem feitos deprimentes ou vergonhosos". Olavo Bilac, Afrânio Peixoto, dentre outros, prosseguiram nessa tarefa e, por essa trilha, foi sendo construída uma galeria de heróis nacionais que passaram a ser cultuados em festas cívicas de rituais cuidadosamente preparados[7].

Vários estudos historiográficos, principalmente os relacionados à história da disciplina, já mostraram a construção dos heróis nacionais, notadamente a figura contraditória de Tiradentes. Estudos de caráter meramente ideológico ou os que se preocupam em estabelecer relações mais complexas entre a produção historiográfica e o conhecimento histórico escolar mostram o papel e a função dos heróis na construção da nacionalidade em sua vertente patriótica.

A identidade nacional e a difusão de um sentimento nacional patriótico nas escolas republicanas caracterizam, dessa forma, o que se chama de "nacionalismo de direita". Trata-se de um nacionalismo voltado para atender aos interesses de determinados setores das elites nacionais, voltados para projetos de manutenção de seu poder e privilégios. Predominava a idéia de união, que omitia qualquer tipo de manifestação de descontentamento interno das camadas sociais dominadas, evitando tratar das diferenças regionais, sociais ou culturais.

HISTÓRIA DO BRASIL NOS CURRÍCULOS DAS ESCOLAS SECUNDÁRIAS

É bastante interessante observar a trajetória do ensino de História do Brasil na constituição da identidade nacional por intermédio de análises dos currículos nacionais do nível secundário. Considerando que a História foi introduzida, de forma obrigatória, nos currículos das escolas com o objetivo político explícito de contribuir para a construção da idéia do Brasil ser uma nação, de ter uma identidade nacional, a situação da História do Brasil é, no mínimo, paradoxal. A análise da trajetória da história escolar nos permite identificar que a História do Brasil, paradoxalmente, nunca ocupou um lugar significativo nos programas curriculares brasileiros e menos ainda na prática escolar, conforme mostram estudos da história da disciplina[8].

No Império, a partir de 1838, quando se introduziu a disciplina de História no Colégio Pedro II, os estudos de História do Brasil nunca ocuparam um lugar importante na carga didática, surgindo como conteúdo autônomo após 1850, mas de forma polêmica. Os Programas de Ensino do Colégio eram produzidos de acordo com os programas franceses, assim como seus manuais escolares, usados tanto em francês como traduzidos. A criação de uma cadeira de História do Brasil, com professor especialmente contratado, se fez por ordem do Imperador, mas sua autonomia sempre foi questionada e teve sempre que concorrer com os demais conteúdos da História Universal, e essa situação prevaleceu até a década de 1930.

Predominou, no período do Império, o ensino de História Universal e de História Sagrada, situação que facilmente se constata ao se comparar a carga didática das cadeiras de História Universal com a da História Nacional. A História do Brasil, acompanhada pela Geografia ou Corografia do Brasil, era reservada para as séries finais (sexta e sétima), sendo objeto de estudos de um número de alunos bastante reduzido, lembrando que o ensino de nível secundário não era obrigatório para a entrada nos cursos superiores.

No início da fase republicana, de forma aparentemente mais contraditória considerando a intensidade de debates sobre os projetos

para a nação, a História do Brasil foi excluída como cadeira autônoma do Colégio Pedro II. Em 1901, a História do Brasil passou a pertencer como apêndice da cadeira de História Universal, com um conteúdo relativamente extenso, mas que dificilmente era ensinado, porque o ano letivo terminava antes dos professores conseguirem chegar, sequer, até o final da colonização.

Nesse modelo de currículo de humanidades, voltado para a formação de valores aristocráticos, com uma concepção de um humanismo excludente, a identidade nacional era constituída quase que exclusivamente pela inserção do Brasil no mundo ocidental e cristão. A identidade nacional se constituía pela apreensão de um Brasil pertencente ao mundo civilizado europeu, de acordo com os valores racistas que colocavam (ou ainda colocam) o branco como superior. O sentimento de pertencer a um mundo branco e seguidor de padrões estabelecidos por europeus cristãos predominava nos projetos de setores das elites encarregadas de conduzir a educação escolar e tais projetos, é importante destacar, eram muito coerentes. Tratava-se de um conhecimento escolar organizado para a formação das elites encarregadas de dirigir a nação e seria ingenuidade e anacrônico imaginar que tais elites estivessem interessadas em incluir, em seus projetos políticos, a participação de camadas populares, como ex-escravos, trabalhadores rurais e urbanos. A idéia educacional mantinha o pressuposto de que a educação secundária e a superior eram reservadas para uma fração da população, os mais bem dotados economicamente, e esse grupo *iluminado* tinha a missão de governar o país e conduzir as massas.

A produção de História Nacional feita pelos intelectuais pertencentes ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) era incorporada e divulgada por meio das aulas e de compêndios de História do Brasil, como foi o caso de Joaquim Manuel de Macedo, professor do Pedro II e autor do conhecido e bastante consumido *Lições de História do Brasil*. A nação brasileira era uma dádiva da Europa, de um Portugal famoso nos séculos XVI e XVII. A civilização era fruto de dois setores principais: os representantes do poder institucional, os administradores, governadores, donatários de capitanias, vice-reis, e os representantes do poder eclesiástico, notadamente os jesuítas, que se encarregaram de civilizar os indígenas antropófagos e selvagens.

Tratava-se de um projeto que, evidentemente, não foi conduzido sem críticas e conflitos, mas foi predominante até a década de 1950.

A exclusão da cadeira de História do Brasil, em 1901, provocou protestos veementes de Capistrano de Abreu que se recusou a ensinar a História do Brasil nessas condições, situação que provocou seu afastamento do ensino secundário. Capistrano de Abreu, João Ribeiro, dentre outros historiadores, nessa época, empenhavam-se em aprofundar estudos sobre o Brasil, buscando um conhecimento sobre suas singularidades, sobretudo sobre a formação de uma população com sua diversidade étnica ou ainda, como Manoel Bonfim, que se preocupava em situar as características identitárias do Brasil com o restante do continente americano, como expressa em sua obra de 1905, *A América Latina*.

Esse período de criação do novo regime republicano foi marcado por debates intensos no que se refere ao Nacionalismo, e sobre os projetos do futuro da nação. A concepção de cidadania se alterou, passando as discriminações e as exclusões a serem feitas sob novas bases, após a abolição da escravatura. As marcas e as heranças da escravidão estavam presentes e podia-se optar por dois caminhos: enfrentar esse passado e procurar formas de encaminhamento sobre os problemas sociais decorrentes desse processo histórico ou omitir e deixar silenciado esse grupo e seu passado. A opção por esse último caminho, feita por intelectuais encarregados da educação, explica, em parte, a pouca ou nenhuma importância dos estudos da História Nacional no currículo da escola secundária brasileira.

A década de 1930, que representa um momento importante de mudanças educacionais, começando pela reforma de Francisco Campos, de 1930, que tornou obrigatório o ensino secundário para que se pudesse ingressar nos cursos superiores, acarretou o crescimento desse nível de ensino. Os currículos escolares passavam por mudanças significativas, em meio a conflitos entre as propostas voltadas para uma educação humanista ou para uma educação científica. Tais conflitos situavam o ensino de História como responsável para a formação do homem moderno preparado para enfrentar o mundo urbano e tecnológico, dentro das concepções de progresso e civilização[9].

Nesse contexto, a História da Civilização foi ainda mais valorizada, com obrigatoriedade para cada série do nível secundário. A História do Mundo, sob o modelo civilizatório de Charles Seignobos e posteriormente das obras do Cours d'Histoire, de Albert Mallet, continuava a pre-

dominar, com algumas adaptações, sobretudo as que estavam de acordo com alguns intelectuais católicos, como Jonathas Serrano. Nesse contexto de mudanças educacionais, a História do Brasil permanecia como apêndice dessa história do "homem civilizado moderno" e, por essa razão, surgiram novamente inúmeras críticas que, dessa vez, foram feitas pelo setor mais conservador do grupo de intelectuais próximos ao poder. Os debates em torno de projetos políticos nacionalistas do Estado Novo e propostas, sobretudo, de intelectuais de cunho mais conservador, provocaram o retorno da História do Brasil como cadeira autônoma nos currículos.

Foi nessa conjuntura que se fez a reforma de Capanema para o secundário (Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942) que correspondeu a uma fase de maior valorização da História do Brasil. O ensino secundário continuava destinado a preparar as elites, guias e condutoras do povo, mas, dentre seus objetivos, havia uma acentuada preocupação em formar "o espírito de nacionalidade", de uma verdadeira "consciência patriótica". De acordo com os pressupostos educacionais, "a educação moral e cívica era objeto de regulamentação minuciosa" e deveria "ser ministrada obrigatoriamente em todos os ramos do ensino, pois no curso secundário seria atribuição do professor de História do Brasil"[10].

De uma maneira geral, ao se acompanhar todo o percurso da disciplina, pode-se verificar que até o início dos anos 70 predominou um estudo de História do Brasil vinculado a uma concepção de "genealogia da nação" com alternâncias entre uma valorização do político ao econômico. Por intermédio dessa concepção, a História do Brasil era ensinada após os alunos conhecerem o berço da civilização, iniciando os estudos pela Antigüidade clássica, a Idade Média (nas duas séries iniciais do ginásio) e ao se chegar na Idade Moderna, a "idade do nascimento do Brasil", estudava-se em aulas separadas, a História do Brasil e a Idade Moderna e a Contemporânea.

Predominava, dessa forma, uma continuidade na construção da identidade nacional por meio de um processo de mergulho no mundo branco, ocidental e cristão. Permaneciam os pressupostos de uma história política, dentre as quais a figura quase que exclusiva do Estado-nação como o sujeito principal, assim como os feitos dos governantes e das elites responsáveis pela condução do país rumo ao seu futuro de país moderno, industrial e urbano. Os marcos de mudanças eram apresentados sob essa concepção e, relembrando, a República Velha era estudada apenas pelo desenrolar de feitos, notadamente administrativos,

dos presidentes da República, iniciando por Deodoro da Fonseca, o proclamador da República, até o mais recente. Mas, ao longo desse período, sobretudo após os anos 50, surgiu uma história brasileira com explicações econômicas, introduzindo-se estudos dos ciclos econômicos — da extração do pau-brasil à industrialização —, sem alterar, contudo, a lógica interna da organização dos conteúdos.

Nos anos 70 assiste-se a uma organização diferente de currículo, criando-se o primeiro grau de oito anos e um segundo grau profissionalizante. Um currículo de caráter científico, mas entendido em sua formulação apenas tecnicista, consegue se impor e as áreas humanas passam por um amplo processo de descaracterização e perda de status. A História do Brasil se mescla a estudos de Geografia, Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil (OSPB), formando uma amálgama de conhecimentos superficiais e sem base científica. Os avanços da historiografia e a introdução da formação de professores, por intermédio de estudos de nível superior, foram diluídos e ignorados nesse processo, assim como as tentativas de um estudo histórico capaz de contribuir para um conhecimento maior da realidade brasileira e com um sentido de formação intelectual mais consistente para os jovens, esboçados nos anos 60. Dentro de uma visão baseada em princípios de Piaget, a organização curricular começava pelo estudo do mais próximo para se chegar ao mais distante. Daí constituiu-se o percurso para os estudos de História: a história do bairro, município, cidade, estado e Brasil e, posteriormente, nas séries finais do primeiro grau, estudava-se a História Geral, da Antigüidade ao mundo contemporâneo.

As reformulações curriculares, iniciadas em meados da década de 1980, no momento dos intensos debates de redemocratização do país, trouxeram novas perspectivas para o ensino da História do Brasil. O aumento da produção historiográfica, contemplando variados temas, as críticas a uma determinada formulação da História Política, a crescente produção da História Social e a mudança do perfil dos alunos criavam novas necessidades e possibilidades de repensar o ensino da História nacional e de seu papel na constituição da identidade nacional.

Algumas das atuais propostas curriculares expressam a preocupação em situar o conhecimento histórico do Brasil como central e como eixo para estabelecer um vínculo com a História Geral. Debate-se e critica-se a História calcada ainda no europocentrismo, sem pretender,

evidentemente, negar e omitir vínculos e o legado do passado europeu na história da sociedade brasileira. No momento, há uma discussão proposta pelas reformas curriculares, especialmente pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), sobre a necessidade de estudar, de forma mais consistente, a História da América e introduzir a História da África em suas articulações com o Brasil. "Que país é esse?", exemplificando, é a grande pergunta que permeia o currículo de Minas Gerais e do Rio de Janeiro. A introdução de uma História por eixos temáticos, que fornece ao professor uma maior autonomia no processo de seleção de conteúdos, baseia-se em fundamentação de propostas cujas problemáticas são aquelas vividas pela sociedade brasileira. E a questão que permanece é a de saber o papel que a História do Brasil deve ter na formação das novas gerações, sobretudo, considerando que a escola se tornou um lugar mais democrático que visa atender a jovens provenientes de todas as camadas sociais e que, evidentemente, não se identificam com uma História restrita a um passado construído sob critérios de valorização de uma elite.

As propostas curriculares diversas e a produção didática fornecem elementos para uma reflexão sobre os desafios para a formulação de um conhecimento histórico significativo, capaz de contemplar as diferenças do público escolar: das escolas públicas diurnas e noturnas, dos cursos supletivos, das escolas privadas das elites, das escolas indígenas e outras mais espalhadas pelo país.

Os currículos procuram se organizar com base em critérios mais científicos, que incluem os problemas de caráter epistemológico, focalizando as relações ensino/aprendizagem, e as possibilidades em contemplar conceitos como o de multiculturalismo, essenciais para se repensar a constituição de identidade.

IDENTIDADE NACIONAL E DEMOCRACIA RACIAL

A crítica fundamental e que tem sido repetida inúmeras vezes por historiadores, especialmente os que se dedicam ao ensino, é a de que a História do Brasil tem sido ensinada visando construir a idéia de um passado único e homogêneo, sem atentar para os diferentes setores sociais e étnicos que compõem a sociedade brasileira. Constatam muitas dessas críticas que a idéia de um povo homogêneo com um passa-

do único se consolidou por intermédio da difusão de que somos um povo caracterizado pela *democracia racial.*

O pressuposto da *democracia racial*, presente ainda em muitas das produções didáticas e incorporado pela tradição escolar, é um aspecto crucial que demanda uma profunda reflexão sobre o seu significado para que se possam transformar os estudos da História do Brasil, fornecendo-lhes critérios científicos que ultrapassem o sentido dogmático de que tem sido revestido.

A teoria da *democracia racial*, é preciso salientar, foi criada para fundamentar uma homogeneização cultural e omitir as diferenças e desigualdades sociais. Serviu para fortalecer a idéia de uma História Nacional caracterizada pela ausência de conflitos, porque, afinal, não somos e nem fomos um povo guerreiro (a própria Independência foi pacífica, assim como a libertação dos escravos) e, internamente, vivemos sem problemas decorrentes de racismos, preconceitos étnicos, ou ainda, discriminações, exclusões. Em sua face mais perversa, essa mesma teoria serviu para dissimular as desigualdades sociais e econômicas, e para justificar a situação de miséria de grande parte da população: um povo mestiço, que carrega os males de uma fusão de grupos selvagens indolentes (índios que não queriam ser escravos e se rebelavam contra esse trabalho *tão digno* para a grandeza da pátria) e de negros africanos submissos e sem vontade própria, sem desejos de *vencer na vida*! A preguiça e a indolência, frutos dessa *mestiçagem democrática*, eram, ou ainda são, os responsáveis pela pobreza da maioria da população.

A ausência de grupos indígenas ou de escravos e seus descendentes, assim como trabalhadores em geral na História ensinada, é decorrente de uma visão política e ideológica, mas é preciso lembrar, referendada por uma concepção de História. Entre nós, tem prevalecido a idéia de que esses grupos populacionais não possuem História e, nessa perspectiva, se torna difícil compreender, ainda hoje, que a História deles faz parte da História do Brasil. É possível aceitar, apenas, que eles *tiveram influências*, ou então *deram algumas contribuições* para a vida cultural, como hábitos alimentares, para a música, ou em eventos esportivos, principalmente o futebol, um dos esportes de identificação da nacionalidade.

A introdução, nos estudos históricos, de grupos indígenas e demais grupos étnicos que fazem parte da população brasileira ocorreu sempre de forma ambígua.

Os índios começaram a povoar os livros escolares desde o século XIX, simbolizando, inicialmente, o selvagem antropófago que dificultava a civilização apesar dos esforços dos missionários. Foi apenas a partir do século XX que, pelo ideário do Romantismo, o índio se tornou um dos símbolos da nacionalidade. A figura do negro era omitida nas obras escolares e apenas começou a surgir após a Abolição, associada à Abolição dos Escravos. A partir desse momento significativo de mudanças, as explicações da nacionalidade voltaram-se para as raças formadoras do povo brasileiro. O colonizador ariano impunha civilização e ordem às camadas inferiores formadas por negros, índios e mestiços. A visão predominante era a de uma aristocracia rural que efetivamente constituiu a nação e que carregava o *pesado fardo* de levar a civilização para uma massa submissa e incapaz, composta de *raças e sub-raças* inferiores. Os esforços de alguns setores da intelectualidade para introduzir, em currículos e obras didáticas, a História dessas camadas sob outra óptica e explicar a escravidão e o racismo dela decorrente, foram em vão.

A partir dos anos 20 do século passado, o nacionalismo passou a ser entendido diferentemente, por setores da elite cultural. A Semana de Arte Moderna foi um marco representativo de uma busca, por grupos de intelectuais mais urbanizados, de uma definição de identidade nacional associada ao cultural. Começava-se a combater, com mais vigor, uma identidade nacional baseada nas teorias de eugenia européia, sem negro e sem índio.

Apesar das críticas sobre a ausência do negro no movimento modernista dos anos 20 e a valorização ainda bastante romântica do índio, a questão da identidade nacional passou a ser, sobretudo, cultural, situação que deslocava a importância do fator racial. Nessa perspectiva, novos olhares permitiram incluir, diferentemente, as formas de participação das camadas populares na constituição da nação.

A teoria da *democracia racial*, iniciada pelo já comentado livro *Por que me ufano de meu país*, consolidou-se nesse período. As interpretações da obra de Gilberto Freire, *Casa Grande e Senzala*, passaram a ser introduzidas no ensino de História do Brasil. A miscigenação entre senhores e escravas, as ações *cristãs* de senhores que concediam alforria a seus filhos nascidos nas senzalas, entre outras características da vida na época da escravidão, forneciam os elementos para provar a *democracia racial* entre nós.

Os combates a essa visão deturpadora da história social, como os que Florestan Fernandes realizou, veementemente, a partir da década de 1960, não foram suficientes para interromper a difusão desse mito na vida escolar. Essa tarefa é ainda um dos grandes desafios para quem pretende ensinar a História do Brasil sobre outros fundamentos.

A superação do mito da *democracia racial* necessita de um referencial mais sólido que consiga sensibilizar e ser introduzido nas reflexões de professores e seus formadores. O esfacelamento de mitos que mascaram os problemas sociais, os preconceitos, as discriminações, é o mais importante passo para que aflorem as diferenças, o multiculturalismo, a diversidade de ações que permitam "fazer falar a multidão imensa dos figurantes mudos que enchem o panorama da História e (que) são muitas vezes mais interessantes e mais importantes do que os outros, os que apenas escrevem a história".

Omitir ou ignorar os problemas não é, evidentemente, uma tarefa educadora. Mas enfrentá-los e apresentá-los como objeto de estudo escolar requer uma série de cuidados. Nessa perspectiva, a História do Brasil deve ser o núcleo central dos estudos históricos nas escolas e jamais um apêndice da História Geral.

A centralidade da História do Brasil, contudo, merece uma reflexão e um aprofundamento em dois aspectos essenciais.

O primeiro aspecto refere-se aos critérios de seleção de conteúdos, iniciando sobre a reflexão do que são os denominados "conteúdos tradicionais" para se consolidar uma seleção que responda às necessidades identitárias de todos os setores sociais do atual público escolar. Os critérios de seleção precisam obedecer às problemáticas do presente, condição que requer um estudo atento sobre o Brasil atual. O conhecimento sobre o Brasil atual exige o domínio da História do presente, ou o entendimento do presente como História, e dos métodos de abordá-la. A identificação dos problemas vividos ou próximos dos alunos torna possível estabelecer os objetos de estudo significativos que ordenarão os conteúdos a serem trabalhados, tanto no tempo como no espaço.

A dimensão espacial e temporal corresponde ao segundo aspecto a ser destacado para o estudo centrado na História do Brasil. Os estudos do Brasil devem contemplar a história local e regional articulada à nacional, situação que requer uma compreensão sobre micro-história e seus fundamentos teóricos. A história local deve necessariamente estar

incluída nos estudos de História, mas não exatamente na ordenação do mais próximo ao mais distante, mas de forma a ser problematizada a cada momento de estudo. Assim, exemplificando, o estudo da história das populações indígenas deve partir dos grupos existentes no presente ou que já viveram na região, para conhecer as singularidades históricas de cada grupo nativo e evitar a generalização "índios". Uma abordagem genérica sobre o índio brasileiro impede o entendimento da participação de cada grupo nativo na história local e em escala mais ampla, assim como impossibilita o conhecimento da história das relações e formas de contato com o mundo branco, diferente para cada população indígena e com conseqüências igualmente diversas para a História Nacional.

É emblemático o caso dos Terena, população indígena que vive, majoritariamente, em Mato Grosso do Sul. Professores Terena estavam reunidos em curso em São Paulo, na USP, para a elaboração de proposta curricular para as escolas de suas aldeias e a dúvida maior recaía sobre a História apresentada pelos currículos oficiais. Além da insatisfação de serem sempre tratados genericamente como "índios", a pergunta crucial do professor referia-se à ausência de qualquer tipo de menção sobre a participação que tiveram na Guerra do Paraguai.

E, efetivamente, depois de uma pesquisa com os Terena, por meio da tradição oral, e em vários documentos, por meio da tradição escrita, constatou-se que a participação dos Terena e de outros grupos indígenas foi muito significativa nessa guerra. E, mais ainda, foi um momento crucial na história das populações indígenas de Mato Grosso, tanto pelo número de mortos quanto pela perda e novas demarcações de territórios que, até na atualidade, estão sendo objeto de disputa[11]. Esse caso demonstra que efetivamente é difícil para os Terena se identificarem com um ensino de História do Brasil que simplesmente os ignora, que omite seu papel como um dos agentes na história da formação territorial de Mato Grosso, na época colonial e, que, após a guerra contra o Paraguai, tornaram-se a mão-de-obra servil para os fazendeiros e que estão, portanto, ligados à história dos trabalhadores e da escravidão indígena dos séculos XIX e XX.

A omissão e a negligência sobre a história indígena brasileira manifestam com maior precisão um dos aspectos do problema do papel da História escolar e da importância em se rever com cuidado quais conteúdos são significativos e como são introduzidos na escola. Mas,

igualmente, revela a necessidade de refletirmos sobre a relação entre a micro e a macro-história, um dos desafios historiográficos e para a História escolar. Os estudos da história local devem "tentar buscar no recorte micro os sinais e as relações da totalidade social, rastreando-se, por outro lado, os indícios das particularidades — os homens e as mulheres de 'carne e osso' (...)"[12]. A História do Brasil se constitui, assim, por uma dimensão nacional, local e regional.

Essa perspectiva conduz a um outro problema. A História brasileira não pode ser um estudo isolado e exclusivo, voltado unicamente para seus problemas internos. Ser o objeto central do estudo escolar não significa entender um Brasil contra o mundo, e Sérgio Buarque de Holanda foi enfático sobre esse aspecto. Sempre procurou saber qual o nosso lugar no mundo e dedicou-se exatamente a investigar a civilização brasileira no contexto da civilização ocidental. Nessa perspectiva, acreditamos, como esse grande historiador acreditou, que o problema da identidade nacional não é uma questão arcaica ou superada e sem um sentido intelectual. A questão do sentimento e da emoção é relevante para se configurar uma identidade nacional, mas existe também uma atuação intelectual que deve procurar sempre investigar "as coisas e as gentes brasileiras".

A questão da História do Brasil na escola requer, portanto, um compromisso político e cultural, para que a História Nacional seja cuidadosamente estudada, que a seleção de conteúdos da História do Brasil seja central e prioritária e que se obedeça a critérios metodológicos e com fundamentação teórica rigorosa tanto no que se refere à historiografia quanto à pedagogia, para evitar-se um ensino dogmático e ideológico.

Notas

(1) *Introdução às memórias de Thomas Davatz.* In Maria Odila Leite da Silva Dias (org.). Sérgio Buarque de Holanda. São Paulo: Ática, 1985, p.174

(2) Cf. os principais críticos das teorias cepalinas Caio Navarro Toledo - ISEB - *Fábrica de ideologias.* São Paulo: Ática, 1982; Guido Mantega - *A economia política brasileira*, São Paulo Polis/Petrópolis: Vozes, 1984.

(3) José Luis Beired; Kátia Gerab; e Maria Angélica Resende. Os problemas do ensino de História da América. In *Anais do 1º Encontro Perspectivas do Ensino de História*, São Paulo/ FEUSP, 1988, p. 210-228.

(4) Luiz Dulci. A visão política de Sérgio Buarque de Holanda. In *Antonio Candido* (org.) Sérgio Buarque de Holanda e o Brasil. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 1998, p. 92.

(5) Pode-se constatar, por exemplo, análises sobre livros de História em Portugal na época do salazarismo (Maria Cândida Proença - *Los manuales escolares: reflejo de influencias pedagógicas e intenciones políticas*. Una reflexión desde la experiencia portuguesa. In Alejandro Tiana Ferrer. El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2000, p. 319-325), na Espanha sobre a época franquista (Alvarez Oses, J. Calfreire, J, Gonzalez Muñoz. E Haro Sabater. "La Guerra Civil en los textos de bachillerato (1938-1935). Historia 16, nº 63, Julio, 1981), no Brasil, na época do Estado Novo (Rosely Marquetti. *Espelhos do Brasil:* Discurso político e discurso didático no governo de Getúlio Vargas (1930-1945). Uma abordagem sociossemiótica da construção da imagem da nacionalidade. São Paulo, 307 p. Dissertação de Mestrado. FEUSP, 2000; Anelise M. M. Carvalho *Pregadores de idéias, animadores de vontades*; Livros didáticos nos anos 1930-40. São Paulo, PUC-SP, 1992, Dissertação de Mestrado) e da época do regime militar (Décio Gatti Junior — Dos antigos manuais escolares aos modernos livros didáticos de História no Brasil. Dos anos sessenta aos dias atuais. In Icone, v. 6, nº 1 jan/jun. 2000. Uberlândia: Centro Universitário do Triângulo, p. 97- 116).

(6) José Murilo de Carvalho. *Cidadania no Brasil:* o longo caminho. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2001, p. 77.

(7) Sobre as festas e comemorações cívicas existe uma publicação de minha autoria, Pátria, civilização e trabalho – *O ensino de História nas escolas paulistas* (1917-1939). São Paulo: Loyola, 1990.

(8) Comprovam essa condição do desprestígio da História do Brasil nas escolas de nível secundário os trabalhos de Arlette Gasparelo (*Construções de identidades:* os compêndios de História do Brasil do Colégio Pedro II -1838-1920. São Paulo, PUC-SP, 2002, tese de doutorado) e de Circe Bittencourt, além do já citado, *Pátria, civilização e trabalho*, o artigo *Os confrontos de uma disciplina escolar:* da história sagrada à história profana. Revista Brasileira de História, v. 13, nº 25/26, 1992, p. 193-221.

(9) Os debates foram intensos, predominando a versão de humanismo moderno de Gustavo Capanema: "formar nos adolescentes uma sólida cultura geral, marcada pelo cultivo das humanidades antigas e humanidades modernas (...) e não é possível desconhecer a irremovível vinculação de nossa cultura com as origens helênicas e latinas. Não seria conveniente romper com essas fontes. Com esse rompimento perderíamos o contato e a influência de uma velha cultura que consubstanciou e elevou os valores espirituais maiores da Antigüidade. Perderíamos, por outro lado, os mais nobres vínculos de parentesco da cultura nacional com as mais ilustres culturas do nosso tempo." (Citação do livro *Tempos de Capanema*, organizado por Simon Schwartzman, Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: EDUSP, 1984, p. 192-193).

(10) Simon Schwartzman (org.), op. cit., p. 183.

(11) O resultado da pesquisa foi publicado no livro de Maria Elisa Ladeira e C.F. Bittencourt, *História do Povo Terena*, Brasília, MEC, 2000.

(12) Ronaldo Vainfas - Caminhos e descaminhos da História. In C. Cardoso, R. Vainfas (orgs.). *Domínios da História:* ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro, Campus, 1997, p. 447.

Estudos de Religião para um novo milênio

Eliane Moura da Silva

INTRODUÇÃO

Segundo o Censo brasileiro de 2000, somos uma nação cristã, de maioria católica e com forte crescimento dos evangélicos pentecostais. Em uma população de aproximadamente 174 milhões, 123 milhões disseram ser católicos (73,8%) e 26 milhões (15,4%) evangélicos. Cerca de 12,3 milhões de pessoas afirmaram não pertencer a nenhuma forma de religião organizada e o restante da população admitiu pertencer a movimentos religiosos variados como espiritismo kardecista, budismo, judaísmo, umbanda e candomblé, entre outras opções.

Mundialmente, segundo os dados da BBC World Service, temos dois bilhões de cristãos espalhados pelo mundo, sendo 214 milhões de cristãos ortodoxos na Europa Oriental, países eslavos e no mediterrâneo oriental, principalmente na Grécia. Os católicos são um bilhão desses cristãos e os protestantes aproximadamente quinhentos milhões. Logo em seguida estão os muçulmanos com cerca de um bilhão e quatrocentos milhões de fiéis. Os hinduístas na Índia formam um contingente de 750 milhões e os budistas cerca de quinhentos milhões.

Ao lado de religiões numericamente expressivas, cabe destacar aquelas cuja importância cultural e política ultrapassa o número de adeptos. É o caso do judaísmo com aproximadamente 12 milhões[1], e do sikhismo na Índia com vinte milhões de adeptos.

Esses dados permitem avaliar a importância dos fenômenos religiosos no mundo em que vivemos. Freqüentemente, uma desconhecida coberta dos pés à cabeça aparece de forma inquietante nos jornais e televisões. Em nome da fé religiosa, aviões carregados de pessoas explodem nos arranha-céus de Nova York e nos trazem, de forma assustadora, uma outra visão de mundo, de destino, marcados por política, fé e violência.

Impõe-se a necessidade de compreender o outro atrás de seus véus e templos, rituais e orações. Entender aspectos e a originalidade das religiões, as formas de mobilização e como se situam no tempo e no espaço, é tarefa urgente dos professores e educadores preocupados com a tolerância fundamental para o respeito entre pessoas e memória histórica. Estudar os fenômenos religiosos em favor da Pedagogia, integrando-os aos novos programas escolares.

As religiões raramente aparecem como objeto específico de estudos, sobretudo nos textos para o ensino básico. Temas como Reforma Protestante, Contra-Reforma Católica, religiões orientais, judaísmo, islamismo etc. são tratados no contexto da História Geral.

Contudo, devemos salientar que a disciplina de História das Religiões com suas cátedras, áreas de pesquisa e teorias surgiu na segunda metade do século XIX sob a influência do orientalismo, da filologia e da secularização da sociedade. O campo específico de estudo e pesquisas sobre temas religiosos foi então ocupando um importante espaço nas grandes universidades européias e americanas. No Brasil, esse movimento não aconteceu e os estudos de religião continuaram, até um período muito recente, vinculados a instituições confessionais ou seminários teológicos. Como estudo acadêmico e científico, esteve atrelado e subordinado a diferentes áreas de Ciências Humanas. Essa situação está mudando aos poucos e a História das Religiões começa a aparecer com autonomia.

Mas é preciso atenção: como representações do mundo que aspiram à universalidade e são determinadas por aqueles que as elaboram, as religiões não são neutras e impõem, justificam, legitimam projetos, regras, condutas determinantes nas identidades culturais de pessoas, grupos, países e sociedades.

Como vivemos em uma sociedade laica, com total separação entre religião e Estado, o que garante a liberdade de opção religiosa, talvez não avaliemos devidamente a sua importância cultural e política dessa separação. O processo de laicização das sociedades é recente e foi

implantado principalmente durante o século XIX. No Brasil, até a Proclamação da República, o catolicismo era a religião oficial do Estado. Esse processo de autonomia e de independência dos Estados frente aos sistemas religiosos é o que garante a convivência democrática e o respeito necessário às opções religiosas individuais e privadas.

DEFINIÇÃO DE RELIGIÃO

O conceito "religião" origina-se da palavra latina *religio*, cujo sentido original indicava simplesmente um conjunto de regras, observâncias, advertências e interdições sem fazer referências a divindades, mitos, celebrações ou a qualquer outra manifestação que consideraríamos hoje como religiosas. O termo "religião" foi construído histórica e culturalmente dentro do mundo ocidental, adquirindo um sentido estreitamente ligado à tradição cristã.

Como categoria explicativa para os estudiosos dos fenômenos religiosos, religião pode ser definida, para efeitos de organização e análise, como conjunto de crenças dentro de universos históricos e culturais específicos. Para estudar os fenômenos religiosos, o historiador deve sempre estar atento ao uso e sentido dos termos que em determinada situação geram crenças religiosas, ações, instituições, livros, condutas, mitos, ritos, teologias etc.

Apesar de sua extrema variedade, os fenômenos religiosos aparecem como um tipo característico de esforço criador em diferentes sociedades e condições que procurando colocar ao alcance da ação e compreensão humanas tudo o que é incontrolável, sem sentido, conferindo valor e significado para a existência das coisas e seres.

As representações de Deus, deuses ou seres sobrenaturais, a organização da fé, doutrinas ou instituições, mundos do além, salvação, são fenômenos históricos, criações específicas de impulsos e silêncios, numa trama de acontecimentos e fatos singulares que variam grandemente tanto no tempo como no espaço.

Costumamos chamar de religiões, de fenômenos religiosos, sistemas extremamente complexos de idéias, conceitos, e é indispensável marcar as diferenças. Reencarnação é diferente de ressurreição; há sistemas religiosos associados a livros sagrados e outros que não possuem

tradição escrita; algumas religiões possuem a marca de seus fundadores (por exemplo, Buda, Cristo ou Maomé), enquanto outras são animistas e naturalistas; instituições religiosas com templos, clero, sacramentos coexistem com associações livres, étnicas e tribais variadas. Cada sistema religioso deve ser compreendido e respeitado em sua singularidade.

Apesar da complexidade e diversidade, os sistemas religiosos podem ser agrupados segundo regras e pressupostos comuns para fins de estudo e pesquisa. Em primeiro lugar, historicamente falando, não há religião individual, e sim exclusivamente religiões de grupos sociais, coletivos (tribos, Estado, Igrejas etc.). O que é individual é a religiosidade como forma particular de participar e experimentar a religião pré-constituída e supra-individual. Esse movimento é dinâmico e nem mesmo os fundadores de uma religião escapam: uma nova religião pode partir de uma relação particular da religiosidade de uma pessoa com uma religião anterior, porém só se constituirá como religião se for adotada por um grupo social, uma coletividade, dando assim nascimento a uma outra instituição, sistema de crenças, ritos, organizações etc.

Estudar a história das religiões significa identificar conjuntos de idéias, crenças, comportamentos, literatura, arte e instituições que hoje chamamos de religiosos, ao longo de determinado período de tempo. A única afirmação segura que podemos fazer é que esses conjuntos podem ser identificados na Pré-História e estão presentes nas culturas de todos os grupos humanos, embora não possamos cientificamente individualizar ou reconstruir uma primeira forma de Religião da humanidade.

Entre a espécie humanóide *Neanderthal*, desaparecida por volta de 30.000 a.C., os mortos foram encontrados deitados sobre o lado direito e com a cabeça voltada para o leste. Os túmulos de todos os períodos do Paleolítico continham instrumentos de pedra. Algumas deformações nos cérebros sugerem que teriam sido extraídos antes do sepultamento. Algum tipo de ritual era praticado e podemos pressupor a existência de crenças fúnebres.

Embora durante todo o período pré-histórico possamos encontrar vestígios indicadores de crenças em poderes sobrenaturais, sobretudo nas esculturas em pedra de mulheres com formas avantajadas, nas pinturas rupestres representando cenas de caçadas, figuras mascaradas como animais em movimento, somente mais tarde, durante o período do Neolítico, podemos encontrar sistemas religiosos mais elaborados.

A partir de 8000 a.C. e, principalmente, por volta de 7000 a.C., quando a cultura de cereais se desenvolveu no Mediterrâneo, na Península Itálica, em Creta, Grécia, no Sul do planalto da Anatólia, Síria e Palestina, surgem grandes alterações nas formas religiosas. Os ritmos de vida e as crenças religiosas se modificaram, e representações de figuras femininas e dos ciclos naturais das estações, gestações, das luas e marés apareceram em grande quantidade ao longo de extensa região geográfica e por muitos séculos. Proliferaram estatuetas de deusas representadas como mulheres-pássaros ou serpentes, com nádegas avantajadas e seus companheiros eram representados na forma de animais diversos como o touro, urso, bode, cervo, sapo etc. Estudiosos lêem nessas representações, na abundância de estátuas femininas e com formas de animais estilizados, uma sociedade matriarcal. É uma interpretação sugestiva, embora não seja unanimemente aceita por todos os pesquisadores.

Culturas neolíticas deixaram também como herança de crenças religiosas cerca de cinquenta mil monumentos de pedras ao longo de toda a Europa, na Inglaterra, Espanha, Portugal, França, Alemanha, Suécia. Compreendem templos, túmulos, menires, estelas.

Embora seja difícil, por meio de registros históricos tão indiretos, conhecermos de fato a experiência religiosa dessas comunidades antigas, alguns estudiosos fazem uma comparação entre as sociedades arcaicas e as tradicionais (grupos aborígines, indígenas, entre outros) e procuram chegar a algumas conclusões. Basicamente, afirmam que tanto as sociedades arcaicas como as tradicionais imaginam o mundo como um microcosmo e, para além desses limites, fica localizado o desconhecido, uma região temível dos demônios, das larvas, dos mortos, dos estranhos — a morte, o caos, a noite, tudo, enfim, que colocasse em perigo a vida do grupo.

RELIGIÕES E HISTÓRIA

A História das Religiões também se defronta com problemas variados que diferem de acordo com a documentação disponível. Se as religiões pré-históricas são pouco iluminadas por documentação direta, alguns grupos indígenas contemporâncos scm cscrita podem ter suas experiências religiosas reconstruídas e estudadas graças aos métodos da comparação etnológica. Há, enfim, religiões vivas ou mortas, cuja história pode ser conhecida com maior ou menor grau de precisão.

A maior parte das religiões é estudada a partir de dados diretos e tratam de sistemas já constituídos: os textos da pirâmides do Antigo Egito pressupõem uma estrutura religiosa bem definida; os Vedas, escritos arcaicos das primeiras formas de religião na Índia, tratam de um sistema articulado; os deuses, ritos e mitos da Grécia Clássica se encontram descritos nos poemas homéricos (*Ilíada* e *Odisséia*); em Roma, a documentação literária começou a surgir alguns séculos depois da organização do sistema religioso. O fato de estarmos diante de sistemas religiosos estruturados, contudo, não significa que consigamos compreender o real sentido dessas crenças nem esclarecer todas as suas contradições.

Vejamos o clássico exemplo da Religião egípcia. Apesar de extremamente conhecida como iconografia, a Religião continua extremamente enigmática. Uma tal distância temporal nos separa desse passado fragmentado que a diversidade se torna contraditória. Os deuses, mitos e ritos se confundem mesmo quando a extrema repetição de deuses e heróis parece não ter mudado ao longo de milênios e dinastias, esculturas, túmulos e hieróglifos. Embora a profusão de amuletos, fórmulas inscritas em sarcófagos, nos templos e nas casas seja uma prova concreta de crenças mágicas, pouco se conhece desse substrato. A documentação principal provém de uma massa documental característica chamada de literatura funerária, tratando de períodos e sobre pessoas muito diferentes, mas revelando articulação e sistematização. Normalmente, quando falamos de Religião egípcia não nos preocupamos em identificar suas diferenças históricas em um período tão longo e distante.

Os Textos das Pirâmides, que consistem em aproximadamente 760 inscrições encontradas nas tumbas reais desde a V dinastia, referem-se aos rituais de inumação do Rei e a sua instalação, após um percurso longo, num trono celeste onde reinaria por toda a eternidade; os Textos dos Sarcófagos, provenientes da IX à XIII dinastia, são uma reinterpretação dos Textos das Pirâmides. Apareceram no interior de sarcófagos de madeira, correspondendo a uma mudança social importante desse período: o surgimento de famílias ricas e nobres que puderam construir tumbas, ornamentá-las e se preocupar com o destino após a morte; a partir da XVIII dinastia até o período romano, temos o chamado Livro dos Mortos, colocado nos ataúdes para fornecer ao morto segurança na sua viagem e julgamento. Essas fórmulas eram extraídas dos textos dos sarcófagos e reinterpretadas, conservando o conteúdo mágico e a preocupação em aplacar os seres sobrenaturais que viviam no mundo do além.

Assim, temos uma estrutura muito variada e complexa que normalmente é apresentada nos manuais didáticos e textos de divulgação científica e histórica de forma linear e contínua. Esse exemplo serve para mostrar a complexidade e especialização alcançada pelos estudos de História das Religiões.

JUDAÍSMO, CRISTIANISMO E ISLAMISMO: UMA PROPOSTA DE ESTUDO

A História do judaísmo, cristianismo e islamismo pode ser bastante ilustrativa para os estudos comparados de História das Religiões. São três religiões que surgiram em períodos históricos diferentes. A história milenar do povo judeu é relatada ao longo do Antigo Testamento. O cristianismo surgiu no início da era que recebeu seu nome na Palestina, sob a dominação do Império Romano, e a história do seu messias, Jesus Cristo, foi narrada nos Evangelhos. O islamismo apareceu na Península Arábica por volta de 610 d.C. com a figura do profeta Maomé.

Contudo, histórica e culturalmente, esses sistemas religiosos estiveram em contato constante. Possuem imaginários religiosos específicos, mas com vários elementos em comum dentro da diversidade de crenças, teologia e culturas. Afinal, o cristianismo surgiu dentro da tradição judaica helenística; havia comunidades de judeus e cristãos na Arábia na época de Maomé. Não devemos também esquecer os sete séculos de presença muçulmana na península ibérica, que marcaram definitivamente a vida de cristãos e judeus bem como o surgimento do mundo moderno. Assim, ao estudá-las, podemos trabalhar mostrando diferenças e similaridades, contradições e concordâncias.

Tomemos como exemplo a idéia de Paraíso. O *Gênesis* (2, 8-17) foi a descrição para judeus, e posteriormente cristãos, do lugar onde Deus havia criado o "Jardim das Delícias", um lugar terrestre com todas as belezas desejadas e imaginadas para desfrute e deleite. Os profetas judeus retomaram o tema tanto em *Isaías* (51, 3) como em *Ezequiel* (28, 13-14; 47, 12). Judeus e cristãos acreditaram (e acreditam) que o Paraíso realmente existira e continuasse existindo como um lugar de espera para os justos antes da ressurreição e do julgamento final. De acordo com diferentes concepções, o Paraíso ou se localizava

num remoto lugar da Terra, onde conservava o seu estado original, ou havia sido transportado do solo terreno, após o pecado original, para o céu. Ao longo dos séculos, o Paraíso foi imaginado, desejado, procurado e descrito conforme a própria História das Religiões.

Segundo algumas crenças cristãs, Cristo reabrira o Paraíso após a promessa feita ao bom ladrão no momento da crucificação. Na apocalíptica cristã, o Paraíso aparece identificado como um lugar intermediário antes do Céu definitivo para os fiéis ao Senhor. No *Apocalipse* de Paulo[2] (cap. XXI e XXII), o Paraíso é o lugar de recompensa dos justos, de repouso das almas saídas dos corpos, onde corre um rio de leite e mel e cada árvore frutifica 12 vezes por ano com dez frutos diferentes, além de videiras de dez mil ramos e com um milhão de botões. Esse Paraíso descerá dos céus para substituir a Terra quando esta for destruída, e os santificados o habitarão com Jesus por mil anos.

O Paraíso também alimentou as esperanças dos muçulmanos que combatiam pela expansão da fé. Segundo o *Alcorão*, livro sagrado do Islã, na *Surata* LVI, o Paraíso é descrito como o lugar de descanso dos companheiros da fé, um jardim com árvores sem espinhos, sombreado, perto de fontes de água corrente, fresca, com frutos em abundância e forrado por magníficos tapetes e almofadas macias. Nesse Paraíso, mulheres formosas e eternamente jovens pertenceriam aos homens de Alá.

Mundos espirituais, tais como Céus, Infernos, Purgatórios, viagens espirituais, destino após a morte, seres sobrenaturais, rituais, mitos, imagens etc., existem em todos os sistemas religiosos. Ao estudar e pesquisar, podemos ir ampliando nossos conceitos e entendendo a diversidade religiosa.

É possível também explorar propostas temáticas, comparativas e multidisciplinares. Por exemplo, em um estudo simultâneo do Islamismo, Judaísmo e Cristianismo pode sugerir uma série de propostas didáticas:

1. Os diferentes períodos históricos das três religiões.
2. História do Judaísmo, Cristianismo e Islamismo em suas correntes principais e movimentos místicos.
3. Regiões geográficas distintas onde se originaram e espalharam as três religiões.
4. Os Livros Sagrados, Bíblia e Alcorão. Idiomas, formas, conteúdo, interpretações.
5. Crenças, teologias, templos, rituais, mitos, imaginários.

É muito importante lembrar ao professor que o tema religião desperta paixões variadas em sala. Deve existir uma sensibilização com a classe para fazer uma distinção entre aula de catequese e um estudo sobre as religiões. O professor deve dizer com clareza que, para o historiador, não existe uma religião mais *correta* do que a outra. As questões devem evitar a apologética e tentar um estudo histórico efetivo. É sempre importante frisar que há locais em que, em nome de uma concepção de Deus, as pessoas matam os adversários de outra concepção. Assim, o estudo comparativo acaba sendo um exercício fundamental de tolerância e de convivência de culturas diversas. Como o professor também possui uma convicção pessoal (seja um católico, um evangélico, ateu ou outra) ele deve, igualmente, perguntar se sua visão das outras religiões não é estereotipada ou preconceituosa. Exemplo clássico no Brasil é a visão do mundo muçulmano como um mundo lascivo (com odaliscas e danças do ventre) ou violento (com terroristas), desviando de uma análise mais profunda da Religião muçulmana. Filmes que mostram a convivência de dois grupos religiosos distintos que acabam descobrindo pontos de contato podem ser úteis, como "A testemunha" (1985 — *Witness*) e "Uma estranha entre nós" (1992 — *A stranger among us*). O primeiro fala de um detetive que é obrigado a conviver em uma comunidade *amish* nos EUA e o segundo fala de uma policial que compartilha do cotidiano de judeus ortodoxos. Ambos podem ser (se o professor considerar que são adequados à sua sala) um ponto de partida (ressaltando que se trata da visão do cinema norte-americano) para uma discussão sobre convivência religiosa e cultural.

O tema também é muito adequado a uma pesquisa que integre várias disciplinas. Por exemplo, na primeira série do ensino médio, quando geralmente a área de Literatura trata de *Os Lusíadas*, o professor de História pode trabalhar o tema da intolerância religiosa na obra de Camões. Da mesma forma, a Geografia pode analisar a distribuição espacial das religiões tocadas por Camões. Um trabalho assim requer maior esforço de quem realiza e dos que corrigem e, necessariamente, implica maior reflexão do que um trabalho monográfico como "O islamismo". Com o advento da internet, tais esforços transformaram-se em esforço de recortar e copiar, inútil para o aluno quanto ao aprendizado e tedioso para o professor que lê. A regra para um bom trabalho é que ele não possa ser copiado integralmente de fonte alguma, pois apresenta um desafio, que, é claro, deve ser proporcional à faixa etária do aluno.

Lembrem-se sempre de que um trabalho que integre disciplinas não pode ser, jamais, um trabalho dividido em partes que cada professor vai corrigir. Um trabalho integrado tem uma resposta integrada e representar não apenas um desafio de romper *gavetas-estanques* na cabeça dos alunos, mas também estabelecer o diálogo da unidade das ciências para os professores. Romper barreiras é difícil para todos os envolvidos em educação, inclusive nós, professores...

TENDÊNCIAS ATUAIS DOS ESTUDOS DE HISTÓRIA DAS RELIGIÕES

Atualmente, os estudos sobre Religião e religiosidade valorizam os fenômenos religiosos de forma diversificada. Há o reconhecimento de que as questões religiosas permeiam a vida cotidiana como religiosidade popular, em formas de espiritualidade que fornecem elementos para construção de identidades, de memórias coletivas, de experiências místicas e correntes culturais e de intelectuais que não se restringem ao domínio das igrejas organizadas e institucionais.

Muitos movimentos religiosos procuram repensar os papéis de gênero, opções sexuais, a participação política engajada, os conflitos em nome da fé, novas práticas espirituais, liturgias alternativas e revisões teológicas de acordo com as necessidades da modernidade, com destaque para o papel das mulheres e das minorias dentro da sociedade e cultura.

Trata-se, portanto, de privilegiar, como objeto central de pesquisas, correntes de pensamento, movimentos, tendências até então consideradas marginais à cultura religiosa "oficial": movimentos religiosos dos povos indígenas latino-americanos e africanos, religiões orientais, as centenas de igrejas evangélicas, pentecostais, neo-pentecostais, avivadas, o espiritualismo, a constituição de identidades religiosas nacionais e supranacionais, a "Nova Era", as religiões afro-brasileiras como a umbanda e o candomblé.

Dessa forma, é necessário ampliar os limites, desmontando preconceitos, revendo cronologias e desenvolvendo análises comparativas numa área de estudos nova e emergente.

Repensar a Religião e a religiosidade numa perspectiva da História Cultural é, acima de tudo, integrar novos códigos em que gênero, etnia, classe façam parte das formas de expressão espiritual, dos conflitos institucionais e dos novos movimentos religiosos.

Notas

(1) Os números de adeptos de religiões são um pouco oscilantes. Para o caso do Judaísmo uma boa fonte é o site http://www.adherents.com/largecom/com_judaism.html

(2) O *Apocalipse* de Paulo não é uma obra considerada oficial e inspirada pela Igreja Católica ou pela maioria das Igrejas Cristãs. As obras que estão fora da lista oficial de livros da Bíblia são chamadas de apócrifas e foram muito lidas pelos cristãos de todas as épocas. Informações consagradas, como o nome do Bom Ladrão ou dos avós de Jesus, têm origem nos chamados apócrifos. Assim, na formação das crenças cristãs, faz pouco sentido separar apócrifos de livros oficiais.

Recomendações de leitura

Boa parte da bibliografia sobre História das Religiões não foi traduzida para o português. Ainda assim, é possível encontrar trabalhos acadêmicos e científicos. A lista abaixo não pretende esgotar as possibilidades.

1. Obras de caráter geral e dicionários

Eliade, Mircea. *História das idéias e das crenças religiosas.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1983, 6 v.

Couliano, Ioan P.; Eliade, Mircea. *Dicionário das religiões.* São Paulo: Martins Fontes, 1995.

Delumeau, Jean. *De religiões e de homens.* São Paulo: Loyola, 2000.

Konig, Franz Cardeal; Hans, Waldenfels. *Léxico das religiões.* Petrópolis: Vozes, 1998.

Várias autoras. *Dicionário de teologia feminista.* Petrópolis: Vozes, 1997.

Gaarder, Jonstein; Hellern, Victor; Notakes, Henry. *O livro das religiões.* São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

2. Obras específicas sobre a História e experiência religiosa

Eliade, Mircea. *Imagens e símbolos.* Ensaio sobre o simbolismo mágico-religioso. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Armstrong, Karen. *Em nome de Deus:* o fundamentalismo no judaísmo, no Cristianismo e no Islamismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

_____. *Maomé:* uma biografia do profeta. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

_____. *Buda.* Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

Delumeau, Jean. *Mil anos de felicidade:* uma História do Paraíso. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

Chaib, Lidia; Rodrigues, Elizabeth. *Ogum, o rei das muitas faces.* São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

Valla, Victor Vincent (org.). *Religião e cultura popular.* Rio de Janeiro: DP&A, 2001, n. 17 (Coleção O Sentido da Escola).

Os autores

Leandro Karnal Doutor em História pela USP, é professor de História da América da Unicamp. Autor de *Estados Unidos: a formação da nação* e co-autor de *História da cidadania*, ambos pela Contexto.

Carla Bassanezi Pinsky Historiadora. Doutora em História Social pela Unicamp e mestre em História Social pela USP. Autora de *Pássaros da liberdade* e organizadora de *História da cidadania*, *Fontes históricas* e *Faces do fanatismo*. Co-autora de *História das mulheres no Brasil*, *O Brasil que os europeus encontraram*, entre outros, todos esses pela Contexto.

Circe Bittencourt Doutora em História Social, é professora da pós-graduação em História da Educação e Ensino da História na USP. Autora de *O saber histórico na sala de aula* e organizadora de *Dicionário de datas da história do Brasil*, ambos pela Contexto.

Eliane Moura da Silva Professora do Departamento de História da Unicamp, onde graduou-se, fez mestrado e doutorado em História.

Holien Gonçalves Bezerra Doutor em História do Brasil pela USP e mestre em História da Teologia pela Pontificia Universitas Gregoriana, em Roma, é professor da Universidade Federal de Goiás.

Jaime Pinsky Historiador. Doutor e livre-docente pela USP e professor titular da Unicamp. Autor de *As primeiras civilizações*, *O ensino de História e a criação do fato*, *A escravidão no Brasil*, *Cidadania e educação* e *O Brasil tem futuro?* e co-autor de *12 faces do preconceito*, *Brasileiro(a) é assim mesmo*, *História da cidadania* e *Práticas de cidadania*, todos pela Contexto.

Janice Theodoro Mestre e doutora em História pela USP, onde leciona a disciplina História da América.

José Alves de Freitas Neto Mestre em Filosofia pela PUC-SP e doutor em História Social pela USP. Professor de História, Pedagogia e Relações Internacionais em universidades privadas.

José Rivair Macedo Doutor em História Social pela USP, é professor do Departamento de História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Autor de A mulher na Idade Média, pela Contexto.

Luiz Estevam Fernandes Mestre e doutorando em História Cultural pela Unicamp. É docente do programa de pós-graduação latu sensu da mesma instituição e professor de História de ensino fundamental e médio.

Marcos Napolitano Doutor em História Social pela USP, é professor do Departamento de História da USP desde 2004. Autor de *Cultura brasileira: utopia e massificação (1950-1980)*, *Como usar o cinema na sala de aula* e *Como usar a TV na sala de aula*, todos pela Contexto.

Marcus Vinícius de Morais é mestre em História Cultural pela Unicamp, professor do Ensino Médio na região de Campinas e do projeto Viver Arte, em São Paulo.

Pedro Paulo Funari Bacharel em História, mestre em Antropologia Social e doutor em Arqueologia pela USP. Livre-docente em História Antiga na Unicamp, é autor de *Grécia e Roma* e *Arqueologia*, e co-autor de *Pré-História do Brasil*, *História da cidadania*, *Fontes históricas* e *História das guerras*, todos pela Contexto.

Rafael Ruiz Professor de História da América Colonial na Unifesp (*campus* Guarulhos), é mestre em Direito Internacional pela FADUSP e doutor em História Social pela FFLCH-USP.

N.Cham. 907 H673 5. e
Título: História na sala
práticas e propostas .
71441
Ex.2 UFRRJ

Prove que sabe honrar os
sos devolvendo com pontualic
Biblioteca da Universidade F
Rio de Janeiro.

O prazo de empréstimo é
podendo ser prorrogado por ig
a obra não esteja reservada p

"Educação para um mundo em transformação" chama a atenção para a necessidade de o professor estar atento e atualizado sobre o que se passa no mundo. "A transversalidade e a renovação no ensino de História" propõe a valorização do ensino por conceitos, para que o aluno consiga relacionar acontecimentos históricos de épocas diferentes. "Novas formas de abordar o ensino de História" vislumbra as transformações e desafios que o professor terá pela frente. A segunda parte do livro apresenta visões inovadoras para o ensino de temas essenciais no currículo do ensino fundamental e médio – História Antiga, Idade Média, História Moderna, História da América, História Contemporânea, História do Brasil e História das Religiões.

História na sala de aula serve, portanto, ao professor interessado em aprimorar seu desempenho profissional e tornar as aulas mais proveitosas para os alunos. Interrogar o passado a partir de questões que nos inquietam no presente é a chave para cumprir a missão de ajudar os estudantes a entender o mundo em que vivem, dando-lhes condições de contribuir para torná-lo melhor.

História na sala de aula

A presente obra é, antes de tudo, uma declaração de amor ao ofício de ensinar História. Catorze profissionais reconhecidos da área unem suas experiências e concepções em um livro que lança novas luzes sobre o trabalho do professor, tanto do ensino fundamental quanto do ensino médio. E, ao contrário de outras obras do gênero, o livro não fica apenas na discussão de teorias: a partir delas questiona certas práticas de sala de aula e propõe outras, mais eficazes para despertar o interesse dos alunos pela matéria e mais compatíveis com a responsabilidade social do historiador.

O livro é, também, um libelo em defesa das aulas de História, que, em tempos de informação instantânea e alta competitividade profissional, corre o risco de perder espaço para disciplinas tidas como mais práticas e úteis na preparação do estudante para o mercado de trabalho. Não podemos abrir mão de apresentar nossos jovens ao patrimônio cultural da humanidade. E qual é o papel do professor senão estabelecer uma articulação entre o patrimônio cultural da humanidade e o universo cultural do aluno?

ISBN: 85-7244-216-2

editora contexto
Promovendo a Circulação do Saber