

ARTIGO

ENTRE O ESPELHO E A JANELA (ENSINO FUNDAMENTAL E DIREITO À HISTÓRIA)

BETWEEN THE MIRROR AND THE WINDOW (ELEMENTARY SCHOOL AND THE RIGHT TO HISTORY)

MARCOS SILVA*

RESUMO

Este texto discute potencialidades do Ensino de História na escola fundamental brasileira. Salieta a permanente articulação entre História nacional e História mundial e enfatiza a necessidade de se garantir o acesso ao melhor conhecimento histórico para todos. Destaca ainda o Ensino de História como faceta de autoconsciência para jovens e adultos e de consciência do outro, em termos de diferentes sociedades e diferentes temporalidades.

PALAVRAS CHAVE: Ensino de História; Escola fundamental; Brasil; Consciência de si; Consciência do outro.

ABSTRACT

This paper discusses the potential of Teaching History in the Brazilian elementary school. It emphasizes the permanent coordination between national History and world History and underscores the need to ensure access to the best historical knowledge for everyone. The text also highlights the Teaching of History as self-facet for youth and adults and other social awareness, in terms of different societies and different times.

KEYWORDS: History teaching; Elementary school; Brazil; self-awareness; Consciousness of another.

“O Eu é um outro”
(Arthur Rimbaud, Carta para Paul Demeny, 15.5.1871).

*“A história é objeto de uma construção
cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio,
mas um tempo saturado de ‘ágoras’”.*
(Walter Benjamin, “Sobre o conceito de História”)

Histórias sequestradas

O Ensino de História mais habitualmente ministrado no nível fundamental de escolaridade em nosso país se caracteriza como:

- Narração retrospectiva do que se designa “História da humanidade”, concentrada, via de regra, no continente europeu e, a partir de 1776, incluindo também os EEUU, de forma similar ao que Chesneaux apontou na França e com algumas das variações que Ferro identificou em múltiplos países (CHESNEAUX;¹ FERRO²).
- Apagamento dos narradores (sujeitos de época, historiadores e professores), sugerindo que a História se conta por si mesma e sem disputas. Suposição de expressar a verdade histórica em si, ocultando interpretações e poderes daqueles narradores.
- Pretensão a abarcar tudo, silenciando escolhas e exclusões (humanidade seletiva).
- Identificação entre História e Passado.

Esses traços têm por desdobramentos:

- Exclusão de homens e mulheres comuns da História e, em contrapartida, ênfase em “grandes personagens” ou, mais

simplesmente, “heróis”. Eliminação, portanto, dos seres humanos que não são identificados como importantes (quer dizer: dominantes) – pobres, mulheres, crianças e jovens, “diferentes” étnicos, nacionais e políticos.

- Silêncio sobre o que é considerado distante cultural ou geograficamente.
- Apresentação do tempo histórico como presente contínuo (interessa no passado o que é importante para confirmar o presente, com homogeneização desses tempos) - o “*mito das origens*” (BLOCH;³).
- Forte associação entre História e Estados nacionais, projetando retrospectivamente essa identificação.
- Um mundo sem problematizações.

Certamente, o Conhecimento Histórico fala sobre mais que isso há muito tempo: experiências coletivas que abrangem homens, mulheres e crianças de campo e cidade (MICHELET;⁴), produção material da sobrevivência (MARX; ENGELS;⁵), relações de poder, com disputas e tensões (MAQUIAVEL;⁶ MARX; NIETZSCHE;⁷), qualquer fazer humano e seus vestígios no tempo (FEBVRE; BLOCH⁸), mescla entre múltiplas temporalidades (BRAUDEL;⁹), projetos, vitórias e derrotas (BENJAMIN;¹⁰ DE DECCA;¹¹ E VESENTINI), tradições de luta (HILL;¹² THOMPSON;¹³ CHESNEAUX;¹⁴), potencial atendimento pelo Historiador a múltiplas demandas da sociedade (CHESNEAUX;¹⁵ DE CERTEAU;¹⁶).

É mais comum supor que esses debates são apenas acadêmicos, próprios aos meios dos especialistas, intramuros. O que impede que suas grandes conquistas se transformem em patrimônio de todos?

Esse empecilho tem bases de natureza política e ideológica: o alto saber historiográfico é mais facilmente domesticado quando restrito aos

gabinetes de poucos; ele pode se tornar politicamente perigoso – contribuir para ameaçar hegemonias - nas mãos de multidões. E, no entanto, essa ameaça às regras sociais dominantes deve ser garantida enquanto direito de todos ao melhor conhecimento histórico disponível e avaliação crítica do mundo onde vivem, ultrapassando as obviedades que sustentam as normas ideológicas, garantindo o direito a projetar e fazer um mundo diferente.

Ninguém chega à escola como *tabula rasa* em relação à Cultura Histórica, ao conjunto de saberes que circulam socialmente e participam da construção de determinadas concepções de História, Tempo Social, Presente/Passado/Futuro (RÜSEN¹⁷). Sim, toda criança, adolescente ou pessoa adulta brasileira já assistiu, na internet, na televisão ou ao vivo, a paradas cívicas e manifestações de protesto, desfiles de escolas de samba (com suas canções que exaltam temas e personagens), telenovelas “de época” (toda narração se refere a alguma época mas apenas aquelas ambientadas num passado bem identificado enquanto tal recebem a referida denominação), visitou sedutores ou tediosos museus... Certamente, a História ensinada nas escolas pode e deve ter ambições educativas próprias, minimamente críticas e, como meta geral, também auto reflexivas – História não diz respeito apenas a outros seres e outros tempos, embora seja fundamental conhece-los para não se manter ego centrado. Superar aqueles impedimentos em relação ao melhor Conhecimento Histórico é simplesmente cumprir o papel de escola formadora intelectual para a autonomia e a liberdade. E como a formação de todos os seres humanos é permanente, os professores continuam a se formar junto com seus alunos.

A ênfase na autonomia dos alunos não pode significar suspensão de espírito crítico da parte do professor nem anuência em relação a atitudes preconceituosas e destrutivas que os alunos eventualmente adotem. Diante de alunos nazistas, por exemplo, a postura do professor

só pode ser de orientação crítica. A autonomia também significa responsabilidade individual e coletiva diante do mundo, preservando determinadas tradições que alargam horizontes de sociabilidade e combatendo aquelas destrutivas das relações humanas. Certamente, o combate a preconceitos discentes também se aplica a atitudes paralelas entre docentes, uma vez que a escola é espaço coletivo de trabalho e pensamento.

Num contexto de Educação para a autonomia e a liberdade, as avaliações escolares são importantes momentos para se verificar o alcance do trabalho conjunto de Professores e Alunos, atos que permitem superar dificuldades, ao invés de apenas punir os malsucedidos. Trata-se, portanto, de buscar soluções, ao invés de reiterar empecilhos.

A cultura histórica está mesclada às práticas da Memória Social, produzidas e transmitidas em espaços públicos e privados, inclusive na escola. A memória escolar se manifesta tanto em termos formais (registros burocráticos) quanto num cotidiano de registros e perdas de experiências. As relações entre Conhecimento Histórico e Memória são de constituição recíproca, sem que se perca de vista a função crítica do primeiro campo, sempre atento aos riscos ideológicos que a Memória abriga.

O Conhecimento Histórico habitualmente figura nos currículos do Ensino Fundamental como “História geral” e “História do Brasil”, às vezes apenas “História”, intercalando aquelas duas categorias (nação/mundo). O geral pretende designar mundo – de forma seletiva, com exclusões muito claras. O Brasil se refere a um país, que também exclui sujeitos e temas - durante a ditadura de 1964/1985, o governo negava a existência de várias nações dentro do estado brasileiro, fazendo *tabula rasa* dos indígenas, e ainda é recente e frágil a inclusão desses povos nos currículos escolares brasileiros.

Nos anos 70 do século XX, o historiador francês Paul Veyne anunciou que, se tudo é História, como a “Escola dos *Annales*” ensinou, a

História não existe (VEYNE),¹⁸ aforismo entendido apressadamente por alguns como negação da História, talvez até como antecipação do profético fim da História anunciado década e meia depois na condição de chave de abertura para a euforia neoliberal (FUKUYAMA).¹⁹ É mais provável que Veyne apenas se referisse à consolidação de uma universalidade da História em termos de temas e sujeitos, concluindo que a suposta História “central”, que desse conta de tudo, tivesse se tornado intelectualmente impossível. E ele usou a metáfora de fios e tecidos para se referir às Histórias, deixando claro que elas se cruzavam e formavam novos corpos, inclusive como narrativas. A fala de Veyne permanece na condição de cautelosa advertência contra a apresentação de alguma História como chave explicativa ou redutora de tudo, apontando também a necessidade de articulações (fios entrecruzados).

História e experiências

História é o universo de experiências humanas no tempo, como tempo. E não falamos de um tempo descarnado, esvaziado de homens e mulheres que se associam entre si e também se confrontam a partir de propostas e interesses divergentes. Harmonias e conflitos se dão tanto numa mesma época (entre sujeitos contemporâneos uns dos outros) quanto entre momentos históricos diferentes. O Ensino de História precisa evidenciar essas disputas e esses acordos. E pensar no Tempo Histórico como muito mais que uma data do calendário, como uma maneira de os seres humanos serem produzidos e se produzirem, transformando seus fazeres e serem feitos em memórias (MARX; LE GOFF;²⁰ ZAMBONI et al..²¹).

A experiência histórica abrange o conjunto das sociedades estudadas, inclusive minorias. A noção de minoria, muito frequentemente, esconde parcelas da população que configuram, ao menos, 50% ou até

mais de seu total, como é o caso de mulheres e de negros e afrodescendentes (50,94 %) no Brasil.²² Nomeia, por fim, setores da população que representam percentuais efetivamente minoritários, merecedores de respeito.

Quando estamos diante de metade ou mais da população, é preciso corrigir imediatamente o falso conceito de minoria: enfatizar a presença feminina ou negra e afrodescendente na História do Brasil significa apenas enfrentar sua composição real.

Em relação às reais minorias, é importante assegurar seus direitos e levar em conta mesclas que elas estabelecem com outros grupos, definindo novas configurações de identidades, como se observa em relação a grupos nacionais ou étnicos e suas práticas culturais: quibe, sushi, açaí e feijoada são pratos nacionais, assim como capoeira e judô são lutas nacionais...

A educação para a democracia valoriza maiorias e minorias, levando em conta, inclusive, que essas situações não são permanentes na experiência histórica, antes conhecem intercâmbios e reconfigurações.

O Direito à História, no Ensino Fundamental, diz respeito ao Direito dos Discentes a se entenderem como seres humanos no tempo social. Os homens e mulheres, em sociedade, têm um antes e um depois de sua existência imediata, esses tempos são produzidos por e produtores de sociedades humanas (MARX; BLOCH;²³), as experiências sociais podem mudar configurações do existente e quando não o fazem, agiram ou deixaram de agir para que as continuidades ocorressem, dentro de relações de poder e projetos em disputa.

Entender o tempo histórico é entender-se como indivíduo, entender os coletivos de que se faz parte e entender indivíduos e coletivos de outras sociedades e outras épocas. Estamos diante, portanto, do Conhecimento Histórico como consciência de si e consciência do outro, articulação permanente entre o eu e o outro, sem obrigação de

identificação com o outro, mas estando aberto a uma crítica explicativa e racionalmente construída das múltiplas experiências humanas. É ir além do próprio quintal (as experiências sociais imediatas de cada um) sem deixar de perceber que depois da fronteira, existem os quintais dos outros e que o provisório todo só pode se constituir como relação refletida e também provisória entre essas partes.

O Direito à História se identifica ao Direito a se entender, bem como a entender o outro. Esse entendimento não se confunde com a confirmação do existente (justificar tiranias é tarefa para ideólogos, a memória social também abriga ideologias e não está isenta à crítica), a conquista dos saberes históricos também é consolidação do espírito crítico e formação para a autonomia do pensamento. Manifestações públicas de elogio à ditadura militar e evocação de símbolos nazistas e similares em atos daquela natureza merecem a mais dura crítica no Ensino de História porque são apoios a práticas sociais de extrema violência (incluindo o assassinato em massa dos adversários políticos e sociais) e de negação da política como liberdade de debate e possibilidade de superação pacífica dos conflitos sociais

A História entendida reflexivamente engloba continuidades e rupturas, tradições incluem mudanças, invenções abarcam tradições (HOBSBAWN E RANGER.²⁴). E a razão crítica não renuncia ao sensível: é impossível educar historicamente para a indiferença ou neutralidade em relação a Inquisição e Holocausto, por exemplo; entender experiências humanas é também preservar o direito ao maravilhamento, ao escândalo, à lágrima e ao riso, sem perder de vista os fazeres igualmente humanos a que essas reações dizem respeito.

Esse Direito à História engloba a garantia de condições materiais de trabalho no próprio processo educativo, em termos de equipamentos, instalações, formação permanente dos professores, carga horária que

englobe preparação e avaliação de atividades, salários dignos que não obriguem o docente ao acúmulo de empregos em diferentes instituições.

Na medida em que a História pode falar de qualquer experiência humana, a interdisciplinaridade é regra básica de sua existência: conteúdos e procedimentos de diferentes componentes curriculares interessam ao pensamento histórico, sem que isso signifique substituir a especificidade do trabalho em cada um daqueles saberes.

O governo federal brasileiro, ao menos desde 2012, tem enfatizado a questão dos direitos de aprendizagem, associando-os ao ciclo de alfabetização, desdobrando-os para todo o Ensino Fundamental, com articulações em outros níveis de ensino. Trata-se de importante tópico político republicano, com laços significativas nos campos do acesso à Cultura e a sua produção/fruição em diferentes registros. Evidentemente, nem toda Cultura deriva do universo escolar, mas é muito significativo para uma sociedade democrática garantir o acesso àqueles saberes escolares para todos, superando privilégios de classe, gênero, etnia e quaisquer outros, ainda muito presentes em formações sociais capitalistas, como a nossa.

A divisão do processo de aprendizagem em ciclos corresponde a um diálogo entre etapas psicológicas e sociais dos alunos e diferentes campos de conhecimento, sendo necessário evitar uma rigidez que compartimente os mesmos: ao invés de fragmentos, os ciclos devem ser concebidos como remetendo-se uns aos outros, sempre referidos a metas que são cognitivas e também políticas, no sentido de se articularem aos poderes compartilhados numa sociedade democrática. Nesse sentido, os ciclos de Alfabetização, Interdisciplinaridade e Autoria, propostos pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, sempre serão concebidos e praticados como cumulativos e referidos uns aos outros. A meta geral do processo é a formação da cidadania educativa e cultural, marcada pela autonomia de cada aluno (e também de seus professores, é claro).

Autonomia não se confunde com perda de referências, a cidadania cultural remete para experiências acumuladas e compartilhadas milenarmente – e a História desempenha um papel fundamental na aquisição dessa consciência de uma cultura em Longa Duração. Ao mesmo tempo, o respeito pelos saberes acumulados jamais renunciará a posturas críticas em relação a esse universo, salientando a experiência humana como constituída de continuidade e seus avessos, preservações e também rupturas, invenções de outros saberes.

Um objetivo desse processo de aprendizagem, portanto, é a compreensão reflexiva do mundo e a consciência dos sujeitos como seres dotados de múltiplas potencialidades, a serem encaminhadas, na contemporaneidade, em convívio democrático, contra quaisquer formas de autoritarismo (estados, igrejas, outras instituições, capital).

As reflexões clássicas de Paulo Freire sobre aprendizagem como comunhão (FREIRE;²⁵) são uma base para esse debate, associadas às experiências de lutas contra a ditadura e pela implementação de uma sociedade democrática no Brasil, processo em andamento e sob constantes ameaças.

A implantação desse Programa na rede municipal paulistana desde 2013, valorizando direitos, articula permanentemente metas educacionais à luta pela democracia. Não se trata de um debate ideológico ou partidário, estamos diante de reflexão filosófica que não pode renunciar à ligação entre níveis de experiência humana. Considerando que estamos no seio de uma rede pública de ensino, que precisa lutar para se manter à margem dos interesses mercantis que marcam a educação privada (inclusive aquela que é avaliada como de boa qualidade, que associa o mercado aos argumentos ideológicos de classe – tem acesso à boa Educação quem pode pagar por ela), o debate em curso abrange tanto a responsabilidade governamental (oferecer serviços públicos de qualidade, garantir o direito aos saberes) quanto a responsabilidade docente (oferecer o melhor ensino

possível no exercer da cidadania cultural e preparar crianças e jovens para sua prática permanente a partir desse próprio fazer na escola) e discente (reivindicar o melhor ensino público possível, aproveitar plenamente esse exercício da cidadania cultural, expresso numa formação diversificada e profunda).

Esse projeto inclui a formação permanente dos docentes, tanto no seio da própria rede municipal de ensino quanto fora dela (programas de pós-graduação e similares), direito garantido pelo estado empregador na forma de carga horária específica. Não se trata de “corrigir” deficiências na formação dos professores e sim de articular sua atividade à dinâmica permanente de cada campo de saber: assim como médicos e engenheiros precisam acompanhar as mudanças técnicas e teóricas em seus campos de trabalho para poderem atuar profissionalmente da melhor maneira, professores de História (e de outras áreas de conhecimento) necessitam dialogar com os debates em andamento sobre seu(s) campo(s) de saber. A obrigatoriedade recente de oferecer conteúdos de História da África e História Indígena, por exemplo, atesta a necessidade desse diálogo, que também é de fundamental importância para campos temáticos clássicos (Renascimento, Escravidão moderna etc.). No caso daquelas duas novas áreas de discussão, a maioria esmagadora dos docentes não teve formação específica quando se graduou. Sua presença nos currículos é de indubitável importância intelectual e política, donde a urgência de ações de formação permanente para os professores atuarem adequadamente (CUNHA, M. C. da, org.;²⁶ ANTONACCI;²⁷ SILVA, G. S.²⁸ In: SILVA, M., org., 2013; COELHO, In: SILVA, M., org., 2013;²⁹ BARREIRO, In: SILVA, M., org., 2013.³⁰).

O direito aos saberes históricos é um problema de grande peso intelectual e político, que deve fazer parte de nossos debates para uma melhor reflexão sobre o Ensino de História a ser ministrado na rede municipal paulistana.

Lições de historiadores

As clássicas reflexões de Heródoto e Tucídides, que abriram o campo do conhecimento histórico para a discussão sistemática sobre a alteridade cultural e a experiência política da sociedade a partir de onde se fala (HERÓDOTO;³¹ TUCÍDIDES;³² ARENDT;³³), foram reconfiguradas na Idade Média europeia para o universo da crônica predominantemente palaciana, no qual permaneceriam durante séculos, com poucas – embora brilhantes – exceções de recorte filosófico (MAQUIAVEL; SPINOZA; VICO;³⁴ VOLTAIRE³⁵).

A historiografia europeia do século XIX conheceu uma consolidação metodológica – a ênfase no trabalho com fontes de época (LANGLOIS e SEIGNOBOS;³⁶) e, noutra frente de pensamento, uma abertura para o universo da experiência de diferentes grupos sociais, abrangendo sujeitos como camponeses, operários, mulheres e crianças (MICHELET;³⁷ MARX e ENGELS;³⁸). Desde os debates metodológicos de natureza mais técnica do século XIX, como sintetizados por Langlois e Seignobos, o Conhecimento Histórico – inclusive em sua faceta escolar – exige que toda informação ou análise possua referenciais em documentos de época. Certamente, esses referenciais passam por leituras críticas e interpretativas, articulando as informações obtidas a relações de poder e projetos sociais em andamento nas sociedades estudadas.

No século XX, essas possibilidades foram ainda mais ampliadas em termos temáticos e técnicos (“Escola dos *Annales*” e seus sucedâneos, que muito enfatizaram a interdisciplinaridade e a universalidade de temas e fontes - FEBVRE; BLOCH; a História social inglesa – THOMPSON; HILL), embora parte dessa riqueza metodológica tenha sido frequentemente marcada pela despolitização das análises e por práticas

institucionais, atendendo a demandas de Estado e grupos sociais dominantes (CHESNEAUX.³⁹).

Os sistemas escolares que conhecemos e onde se dá o ensino de História para crianças e adolescentes começaram a se consolidar especialmente a partir da “Era das revoluções” (HOBSBAWN;⁴⁰), associados à legitimação do estado nacional e da cidadania moderna. Num país como o Brasil, que teve tradição escolar extremamente limitada desde o período colonial (os primeiros cursos superiores foram implantados já no processo de Independência, a partir da fuga da família real portuguesa para a colônia), a questão assume perfis próprios, inclusive pela presença de uma população indígena e de origem africana que a Educação excluiu ou tratou com objetivos de estrito controle e submissão.

O Ensino de História Nacional, depois da Independência, teve um outro componente de historicidade que o acompanhou, a História Sagrada, numa monarquia escravista e preconceituosa, que adotava uma religião oficial – o Catolicismo. E essa primeira História Nacional ensinada entre nós se caracterizava pela suposição de continuidade em relação à Europa – como o próprio Império, inaugurado por membro daquela família real metropolitana, também pretendia –, que desqualificava indígenas e afro-brasileiros, em consonância com horizontes ideológicos imperiais (ALENCASTRO.⁴¹).

O debate intelectual no Brasil monárquico abrigou críticas e alternativas em relação a tais preconceitos, como se observa na Literatura (as tensões com o passado no personagem Brás Cubas, a visão alternativa da pobreza na poesia de Cruz e Souza, o ensaísmo cultural de Sylvio Romero atento a facetas europeias, ameríndias e africanas da sociedade brasileira, a pesquisa histórica de Capistrano de Abreu, que salientou consolidação do território colonial e as mudanças de composição humana desse universo – MACHADO DE ASSIS;⁴² CRUZ E SOUZA;⁴³ ROMERO; CAPISTRANO DE ABREU.⁴⁴). E essas visões críticas

tiveram desdobramentos ainda mais ampliados no período republicano, através do ensaísmo de Euclides da Cunha e Manoel Bomfim e da ficção de Lima Barreto, dentre outros (CUNHA, E.; BOMFIM; LIMA BARRETO.⁴⁵).

Vale ressaltar que a República excludente (sem voto para analfabetos e mulheres) anunciou compromissos com a cidadania ampliada e a associação entre escola e tal cidadania, a ponto de essa instituição servir como sede habitual de zonas eleitorais, simbolizando o regime. Dentre outros grandes méritos, Lima Barreto, Euclides da Cunha e Manoel Bomfim apontaram a carga apenas retórica daqueles argumentos republicanos, denunciando as práticas de exclusões e mesmo extermínio desenvolvidas pelo regime contra o povo que ele, supostamente, representava desde seu nome – literalmente, “coisa do povo”. É assim que a História debatida até em obras com maior ambição intelectual se manteve predominantemente branca, europeia, atingindo um viés involuntariamente grotesco no panfleto de Afonso Celso *Porque me ufano de meu país* (CELSO.⁴⁶).

O Ensino de História, no Brasil, foi secularmente marcado por uma matriz de extremo elitismo e associado, em seus primeiros passos, à História sagrada católica, redirecionada no período republicano para a saga de governantes e aparelho de estado, ainda predominantemente concentrada na faceta europeia da História nacional, malgrado as importantes críticas de Sylvio Romero, Euclides da Cunha, Manoel Bomfim, Lima Barreto e Monteiro Lobato (ROMERO;⁴⁷ CUNHA, E.;⁴⁸ BOMFIM; LIMA BARRETO; MONTEIRO LOBATO.⁴⁹).

Durante o Estado Novo, História do Brasil, Geografia do Brasil e Língua portuguesa se constituíram em suportes de uma Educação que interessava àquela ditadura (a nação como corpo harmonioso, alheio a conflitos, homogênea – LENHARO.⁵⁰), paralelamente aos debates acadêmicos que, a partir do Modernismo, expandiram a compreensão do

perfil nacional (ANDRADE,⁵¹ PRADO;⁵² FREYRE,⁵³), ausentes durante décadas do ensino escolar, embora influentes desde os anos 20 e 30 no campo ampliado da cultura histórica.

A experiência ditatorial de 1964/1985 tratou de diluir a História numa disciplina de cunho cívico conservador (Estudos Sociais), rejeitada, veementemente, por parcela significativa de professores naquele período mesmo, como se pode observar nas corajosas iniciativas da ANPUH (associação dos profissionais de História) e da AGB (associação dos profissionais de Geografia) – FENELON⁵⁴; GUIMARÃES, 1992.⁵⁵

Depois da ditadura, embora os entraves políticos anteriores não mais existam, o poder empresarial tem se manifestado largamente na imposição de programas e materiais didáticos (apostilas) de péssima qualidade, desqualificando o professor como intelectual autônomo, panorama enfrentado por algumas iniciativas que enfatizam o diálogo entre debate acadêmico e ensino escolar (GUIMARÃES, 2012;⁵⁶ RICCI,⁵⁷ SILVA, M., 2003;⁵⁸ IDEM, org., 2014).

Pensar no Ensino de História nos quadros de uma política educacional que prioriza o direito aos saberes significa enfatizar o trabalho com crianças e jovens como formação de autoconsciência histórica, simultânea à consciência da alteridade e da História como processo coletivo.

Os lugares de onde se fala

O ensino de História enfrenta uma barreira ideológica muito forte, presente no senso comum: a suposição de que ele diz respeito ao passado e nada mais. Marc Bloch, escrevendo em duras condições políticas (ele atuava, na época, na Resistência francesa à ocupação nazista, foi preso e fuzilado pelos inimigos) nos anos 40 do século passado, já criticava essa concepção, lembrando que não existe um passado em bloco e que o

presente é sempre História. Esse importante historiador retomou dimensões clássicas do conhecimento histórico, uma vez que Tucídides, Heródoto, Maquiavel, Voltaire, Michelet e Marx escreveram sobre suas contemporaneidades como Histórias (TUCÍDIDES; HERÓDOTO; MAQUIAVEL; VOLTAIRE; MICHELET;⁵⁹ MARX). Evidentemente, as sociedades humanas do passado são riquíssimas Histórias que jamais poderemos ignorar, assim como as sociedades humanas do presente são outras riquíssimas Histórias, os projetos de futuro são mais riquíssimas Histórias e um tempo social não existe independentemente do outro.

Cabe acrescentar que os professores e seus alunos vivem a História do presente e que a autoconsciência, junto com a consciência do outro coexistem nesse presente. Não é o caso de pensarmos que as aulas de História se dedicarão apenas, nem prioritariamente às sociedades humanas contemporâneas: isso significaria perder a dinâmica de potencial transformação do mundo que a reflexão sobre diferentes épocas permite apreender, além de restringir a percepção da alteridade apenas ao que nos é contemporâneo, mantendo a ideologia do tempo social como presente contínuo. Também se perderia a ação social que garantiu continuidades de relações de poder no tempo, sugerindo que as durações maiores são quase inerciais. Todo cidadão deve ter garantido o direito, sim, de conhecer experiências humanas afastadas no tempo e no espaço, sem deixar de refletir sobre suas experiências imediatas e sobre conexões entre tais universos, abertos politicamente a um entendimento do futuro como potencialidades ou perigos da História que já podemos antever parcialmente.

Por esses motivos, o letramento, em História, não se confundirá jamais com o mero reforço a datas e personagens cívicos (os “heróis” da memória dominante) esvaziados de tensões, antes procurará pensar, através de atividades adequadas à faixa etária dos alunos (momento de formação, experiências já acumuladas), sobre História como experiências

humanas e coletivas: heróis somos todos nós, seres humanos em sociedade, que constituímos a Humanidade e nos fazemos e somos feitos a cada dia! A recuperação de memórias da família, do bairro e da cidade onde se mora é um importante ponto de partida para essa tarefa, sem esquecermos movimentos sociais que extrapolam os limites da escola nem nosso mundo globalizado econômica e culturalmente – a internet está aí; e sem esquecermos que a História, como conhecimento sistematizado, dialoga criticamente com essas memórias (LE GOFF, org.; CUNHA, M. C., org.⁶⁰). Qualquer aluno pode visitar virtualmente o Museu de Antiguidades do Cairo, o Museu do Louvre, o Museu Britânico, o Museu do Prado, a Smithsonian Institution... qualquer aluno pode acompanhar notícias sobre conflitos bélicos no Oriente Próximo e na ex-URSS, o desemprego na Grécia atual e as diásporas de pobres de diferentes regiões do planeta, que tentam atingir os países mais ricos do mundo capitalista, em busca de uma vida um pouco melhor. Qualquer aluno pode recuperar fontes e informações sobre diferentes épocas, com o apoio metodológico de seus professores.

A tarefa interdisciplinar, que percorre todos os ciclos de aprendizagem, será ampliada ao longo de toda a escolaridade e se beneficiará de um traço próprio ao conhecimento histórico: tudo é História – Artes, Matemática, Educação Física, Geografia, Línguas etc.! Nosso diálogo com diferentes disciplinas escolares, portanto, já existe no conhecimento histórico como potencialidade de temas e problemáticas, devendo ser evitada sua transformação em “imperialismo disciplinar”, entendendo aquele viés, pelo contrário, como enriquecimento a partir do intercâmbio com outras disciplinas – interdisciplinaridade não é parasitismo, é também comunhão filosófica de saberes e aprendizagens recíprocas. E o conhecimento histórico pode dialogar com os mais diversos documentos de época (artísticos, burocráticos, panfletários,

paisagísticos etc. (SILVA e GUIMARÃES;⁶¹ SILVA, PIMENTEL e CARDOSO, (orgs.).⁶²).

Este Direito à História se complementa com a experiência Autoral dos discentes (esboçada, evidentemente, desde os primeiros passos do Letramento), articulando de modo ainda mais explícito práticas humanas de diferentes momentos históricos e de diferentes campos de saber numa interpretação pessoal, que é também projeto de inserção crítica de cada um no mundo social.

Nossa proposta, no campo de História, valoriza especialmente a formação de um espírito interpretativo e autônomo como expressão do direito aos saberes e ao mundo. Isso não exclui a importância do factual em História, mas sublinha a necessidade de identificarmos quais fatos priorizaremos em qual universo de compreensão de si e do outro. Ao invés de nos organizarmos prioritariamente em função da burocracia própria a vestibulares e exames dessa natureza (elenco prévio de temas e soluções), pensamos no acesso dos cidadãos, desde a infância, a um pensamento histórico reflexivo, crítico e, principalmente, anti-auto-excludente, que compreenda a Humanidade de forma sempre crescentemente ampliada.

Esse cidadão saberá escolher os instrumentos com que enfrentará vestibulares, concursos e outros desafios, sem reduzir sua vida a esse universo competitivo.

A ênfase em Brasil (com presença de africanos e indígenas) no Ensino de História que se ministra no Brasil não significará jamais ignorar nem excluir outros espaços e outras identidades nacionais e de tempo. É muito importante que o debate sobre História evite seqüências cronológicas como naturais e autoexplicativas (o quadripartismo histórico, de que fala Chesneaux, conduz a esse tipo de visão equivocada (CHESNEAUX;⁶³), dando para os jovens uma suposição de que a humanidade deriva em bloco da Europa. Evitar essa perspectiva

ideológica não equivale a desconhecer o grande peso da Europa para a História mundial, sem que isso signifique desconhecer outros trajetos no tempo e no espaço. Ao mesmo tempo, discutir experiências europeias (ou asiáticas, ou africanas) precisa se situar em problemáticas de conhecimento histórico, das quais também faz parte a experiência nacional e contemporânea de alunos, professores e comunidade sem ver nisso uma limitação.

Nenhuma História é ensimesmada, cada História se liga a outras Histórias por múltiplos caminhos. E essas ligações se tornam legítimas enquanto conhecimento na medida em que correspondem a problemáticas de estudos.

Para falarmos em História do Brasil, uma problemática de fundamental importância é a da experiência colonial, classicamente estudada por pesquisadores brasileiros. Nesse universo, como assinalou Fernando Novais, o Catolicismo assumiu grande papel ideológico, sem o qual é impossível explicar outras dimensões da experiência colonial (NOVAIS;⁶⁴) – argumentos de salvar as almas de africanos e indígenas, sacralizar o domínio sobre as novas terras. Ao falar em Catolicismo, o Professor de História discutirá também as experiências históricas antigas judaica, grega e romana, sem que isso signifique transformar qualquer uma delas em parâmetros históricos universais. Elas serão estudadas como partes fundamentais de problemáticas de conhecimento específicas, não chaves de compreensão da humanidade em bloco.

Nesse sentido, épocas, culturas e espaços diferentes são dimensões do que remete à compreensão da experiência nacional e até contemporânea, uma vez que o atual não existe sem que se considere momentos anteriores.

Em perspectiva similar, a Legislação Trabalhista do Estado Novo (1937/1945) não pode ser entendida sem que se discuta a Primeira Guerra Mundial, o Tratado de Versalhes e a Crise Mundial de 1929, bem como a

ditadura de 1964/1985 sempre exigirá reflexões sobre Guerra Fria e panorama das políticas capitalistas nos anos 50 e 60 do século XX – nacional e internacional sempre interagindo.

Ensinar História, ao invés de mera sucessão cronológica em relação sucessiva de causa-efeito, significará, portanto, entender experiências, possibilidades, soluções atingidas por relações sociais concretas e outras potencialidades em aberto, evitando uma justificativa automática das relações de poder estabelecidas. Entender-se e entender o outro, de forma crítica, não se encerra num espetáculo ideológico que os dominantes nos oferecem, conhecer História é indagar sobre o que significaram aquelas soluções e quais outras saídas existiram e podem existir para seus dilemas.

Bibliografia

DCHESNEAUX, Jean. **Devemos fazer tabula-rasa do passado?** Sobre História e historiadores. Tradução de Marcos Silva. São Paulo: Ática, 1995.

SILVA, Marcos. Foi há trinta anos, era ditadura (Sobre *Repensando a História*). In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora e ABUD, Katia (Orgs.). **50 anos da ditadura militar** – Capítulos sobre o Ensino de História no Brasil. Curitiba: W. A./UFPR/CAPES/CNPq, 2014. pp. 107-130.

SILVA, Marcos. A História vem a público. In: SILVA, Marcos (Org.). **História** – Que Ensino é esse? Edição citada. pp. 15-29.

Notas

* Professor Dr. FFLCH/USP. E-mail: marcosilva.usp@uol.com.br

¹ CHESNEAUX, Jean. **Devemos fazer tabula-rasa do passado?** Sobre História e historiadores. Tradução de Marcos Silva. São Paulo: Ática, 1995.

² FERRO, Marc. **A manipulação da História no Ensino e nos meios de comunicação.** Tradução de Wladimir Araujo. São Paulo: IBRASA, 1983.

³ BLOCH, Marc. **Introdução à História.** Edição revista, aumentada e criticada por Etienne Bloch. Tradução de Maria Manuel, Rui Grácio e Vítor Romaneiro. Mira Sintra: Publicações Europa-América, 1997.

⁴ MICHELET, Jules. **O povo.** Tradução de G. C. C. Souza. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

⁵ ENGELS, Friedrich. **Situação da classe trabalhadora em Inglaterra.** Tradução de Anália Torres. Porto: Afrontamento, 1975.

⁶ MAQUIAVEL, Nicolau. **O príncipe.** São Paulo: Abril Cultural, 1976.

⁷ NIETZSCHE, Friedrich. **Genealogia da moral.** Tradução de Paulo César Souza. São Paulo: Brasiliense, 1988.

⁸ BLOCH, op. cit..

⁹ BRAUDEL, Fernand. História e Ciências Sociais: A Longa Duração, In: **Escritos sobre a História.** Tradução de Jacó Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1992. pp. 41-77.

¹⁰ BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de História. In: **Magia e técnica, arte e política.** Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985.

¹¹ DE DECCA, Edgar; VESENTINI, Carlos Alberto. A revolução do vencedor. **Ciência e Cultura.** São Paulo: SBPC, 29 (I), jan. 1977. pp. 25-32.

¹² HILL, Christopher. **O mundo de ponta-cabeça.** São Paulo: Cia. das Letras, 1987.

¹³ THOMPSON, Edward. **Costumes em comum.** Tradução de Rosaura Eichemberg, Antonio Negro, Cristina Meneguello e Paulo Fontes. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

¹⁴ CHESNEAUX, op. cit..

¹⁵ CHESNEAUX, op. cit..

¹⁶ E CERTEAU, Michel. A operação historiográfica. In: **Escrita da História.** Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense, 1982.

¹⁷ RÜSEN, Jörn. Que es la cultura historica?: reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia. Tradução de: SÁNCHEZ COSTA, F.; SCHUMACHER. http://www.culturahistorica.es/ruesen/cultura_historica.pdf

¹⁸ VEYNE, Paul. **Como se escreve a História.** Lisboa: Edições 70, 1971.

¹⁹ FUKUYAMA, Francis. **O fim da História e o último homem.** Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

²⁰ LE GOFF, Jacques, (org.). **História e Memória.** Campinas: UNICAMP, 2003.

²¹ ZAMBONI, Ernesta, et al.. **Memórias e Histórias da Escola.** Campinas: Mercado das Letras, 2008.

²² [CENSO 2010.ibge.gov.br/noticias-censo?view=noticia&cid=1...1](http://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo?view=noticia&cid=1...1)

²³ BLOCH, op. cit..

²⁴ HOBSBAWN, Eric; RANGER, Terence (Orgs.). **A invenção das tradições.** Tradução de Celina Cardim Cavalcanti. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

²⁵ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

²⁶ CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.). **História dos índios no Brasil.** São Paulo: Cia. das Letras / FAPESP / Secretaria Municipal de Cultura, 1992.

²⁷ ANTONACCI, Maria Antonieta. **Memórias ancoradas em corpos negros**, 2 edição revista e ampliada, São Paulo: EDUC, 2015.

²⁸ SILVA, Gizelda Costa da. A importância da cultura africana no Ensino de História. In: SILVA, Marcos (Org.). **História – Que Ensino é esse?** Edição citada. pp 53-63.

²⁹ COELHO, Mauro César. Moral da História – A representação do índio em livros didáticos. In: SILVA, Marcos (Org.). **História – Que Ensino é esse?** Edição citada. pp. 65-82

³⁰ BARREIRO, José Carlos. Europeus, indígenas e africanos no estado-nação brasileiro. In: SILVA, Marcos (Org.). **História – Que Ensino é esse?** Campinas: Papirus, 2013. pp. 823-97.

³¹ HERÓDOTO. **Histórias**. Lisboa: Edições 70, 1994.

³² TUCÍDIDES. **História da Guerra do Peloponeso**. Brasília: EdUNB, 1987.

³³ ARENDT, Hannah. O conceito de História – Antigo e moderno. In: **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 2000.

³⁴ VICO, Giambattista. **Princípios de uma ciência nova**. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

³⁵ VOLTAIRE. *Essai sur les moeurs et l'esprit des nations*. Paris: Garnier, 1963.

³⁶ LANGLOIS, Charles-Victor e SEIGNOBOS, Charles. **Introdução aos estudos históricos**. Tradução de Laerte Moraes. São Paulo: Renascença, 1946.

³⁷ MICHELET, op. cit.

³⁸ MARX, Karl. O dezoito brumário de Luís Bonaparte. In: **O dezoito brumário e Cartas a Kugelman**. Tradução de Leandro Konder e Renato Guimarães. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. pp. 9-159.

³⁹ CHESNEAUX, op. cit...

⁴⁰ HOBBSBAWN, Eric. **A era das revoluções**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

⁴¹ ALENCASTRO, Luiz Felipe de. Vida privada e ordem privada no Império. In: IDEM (Org.). **Império: a corte e a modernidade nacional**. São Paulo: Cia. das Letras, 1997. pp. 11-993.

⁴² MACHADO DE ASSIS, [Joaquim]. **Memórias póstumas de Brás Cubas**. São Paulo: Ática, 1994.

⁴³ CRUZ E SOUSA, João da. **Obra completa**. Rio de Janeiro: Aguilar, 1961.

⁴⁴ CAPISTRANO DE ABREU, João. **Caminhos antigos de povoamento do Brasil**. Brasília: EdUNB, 1982.

⁴⁵ LIMA BARRETO, Afonso Henriques de. **Triste fim de Policarpo Quaresma**. 15ª ed.. São Paulo: Brasiliense.

⁴⁶ CELSO, Afonso. **Porque me ufano de meu país**. Rio de Janeiro Expressão e Cultura, 1997.

⁴⁷ ROMERO, Sylvio. **Contos populares do Brasil**. Edição anotada por Luís da Câmara Cascudo. Rio de Janeiro: José Olympio, 1954 (Documentos brasileiros – 75B).

⁴⁸ CUNHA, Euclides da. **Os Sertões**. Edição crítica por Walnice Nogueira Galvão. São Paulo: Ática, 2000.

⁴⁹ MONTEIRO LOBATO, [José Bento]. **Urupês**. São Paulo: Brasiliense, 1956.

⁵⁰ LENHARO, Alcir. **Sacralização da política**. Campinas: Papirus, 1986.

⁵¹ ANDRADE, Mario de. **Macunaíma** - O herói sem nenhum caráter. Edição crítica de Telê Ancona Porto Lopez. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1978.

-
- ⁵² PRADO, Paulo. **Retrato do Brasil**. São Paulo: Cia. das Letras, 2012.
- ⁵³ FREYRE, Gilberto. **Casa grande & senzala**. 19ª ed.. Rio de Janeiro: José Olympio, 1978.
- ⁵⁴ FENELON, Dea. A formação do profissional de História e a realidade do ensino. **Projeto História**. São Paulo, n° 2, agosto de 1982.
- ⁵⁵ GUIMARÃES, Selva. **Caminhos da História ensinada**. Campinas, Papirus, 1992.
- ⁵⁶ GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de História: experiência, reflexões e aprendizado**. Campinas: Papirus, 2012.
- ⁵⁷ RICCI, Cláudia. **Da intenção ao gesto**. São Paulo: Annablume, 1999.
- ⁵⁸ SILVA, Marcos. **História - O Prazer em Ensino e Pesquisa**. São Paulo: Brasiliense, 2003.
- ⁵⁹ MICHELET, op. cit..
- ⁶⁰ CUNHA, Maria Clementina Pereira (Org.). **Direito à Memória**. São Paulo: DPH/PMSP, 1992.
- ⁶¹ SILVA, Marcos e GUIMARÃES, Selva. **Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido**. Campinas: Papirus, 2007.
- ⁶² SILVA, Marcos, PIMENTEL, Júlio e CARDOSO, Maurício (Orgs.). **Metamorfoses das linguagens** (Histórias, Cinemas, Literaturas). São Paulo: LCTE/Pós Graduação em História Social da FFLCH/USP, 2009.
- ⁶³ CHESNEAUX, op. cit..
- ⁶⁴ NOVAIS, Fernando A. Condições de privacidade na colônia. In: SOUZA, Laura de Mello e (Org.). **Cotidiano e vida privada na América portuguesa**. São Paulo. Cia. Das Letras, 1997. pp. 13-39.