



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

MARIA ANTONIETA DE CAMPOS TOURINHO

O ensino de história: inventos e contratempos



Clio, a musa da história. Detalhe da pintura *The Allegory Of* *Painting* de Johannes Vermeer (1632 - 1675).

Salvador
2004

MARIA ANTONIETA DE CAMPOS TOURINHO

O ensino de história: inventos e contratempos

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientadores: Ubiratan Castro de Araújo
Luiz Felipe Perret Serpa

Salvador
2004.

❖ *Ao professor Luiz Felipe Perret Serpa.*

❖ *À minha tia-avó materna, Eulina Campos, professora formada, na década de 1920, no Colégio dos Perdões.*



❖ *Aos meus sobrinhos Juliana e Rudá e ao meu sobrinho-neto Átila.*

❖ *Aos meus alunos do período 1993/2002 representados por:*

1993 Carlos Alberto Alves, Kátia Pontes, Neusa Cristina Rocha; Virgínia Cerqueira Silva;

1994 Adriano Arruda Pontes, Alfredo Mariani, Cristiane Gomes dos Santos, Divolne dos Santos Luz, José Renato Schettini, Jusilena Souza Nascimento, Maria Edna de Jesus Alves, Marcelo Oliveira Rocha, Orlando Rosário;

1995 Cláudio da Silva Farias, Graciela Rodrigues Gonçalves, Humberto Dias, Maria da Conceição Pinto Pereira, Maísa Paranhos, Patrícia Alves da Silva Barros, Roberto Vitório B. da Silva;

1996 Antonio Capinam, Antonio Raimundo Costa Astolfo, Davi Alves Ribeiro, Ednilson Luiz Santana Menge, José Mario Conceição Zeferino, Márcia Gabriela Delfim de Aguiar, Tânia Maria de Jesus Pinto, Valter Rodrigues do Vale Junior;

1997 Carlos Alberto Fernandes, Carlos Diran Reis, Felix Souza Dantas, George Alberto Reis Arléo, Humberto Marcos Barreto, Luciano Guimarães, José Ricardo Moreno Pinho, Rosana Tosta, Valdecir Nascimento Yague Gomes;

1998 Carmem Lúcia Anjos Flores, Cleide de Lima Chaves, Elis Braga de Jesus, Fábio Pinheiro Chagas Machado, João Carlos Fernandes, Luciano de Oliveira, Nourival Leonardo Filho, Paula Mara Messias Costa, Simon Souza Matos;

1999 Antonio Mauricio Freitas Pinto, Augusto Soza Santos, Daniella Santos Fonseca, Fabrício Lyrio dos Santos, Hilton Barros Coelho, Maria de Fátima Almeida de Oliveira, Rubens Antonio da Silva Filho;

2000 Eduardo Augusto S. Bittencourt, Fábio Carvalho da Hora, Laís Monica Reis Ferreira, Ricardo Garrido, Sergio Guimarães Lopes, Telma Gonçalves Santos;

2001 Alan Almeida Borges, Ana Carolina Bezerra de Melo, Ana Paula Pithon, Bráulio Rodrigues de Freitas, Bruna Ismerin Silva Santos, Cláudio de Souza Carvalho, Jacira Primo, José Antonio de A. Reis, Mário Ângelo S. Barreto, Patrícia Mota Sena, Valter Correia Junior;

2002 Alane Fraga do Carmo, Genaro Oliveira, João Aurélio Vilasboas Viana, Mauro Villares, Miguel Luiz da Conceição.

Agradecimentos

Ao professor Ubiratan Castro de Araújo, em cuja sala do CEAO tantas provocações e desafios recebi, gostaria de repetir a mesma dedicatória que fiz ao amigo Bira na minha Dissertação de Mestrado: *Amigo é coisa para se guardar do lado esquerdo do peito*.

Ao professor Luiz Felipe Perret Serpa, em cuja Tenda do Pajé, mesmo antes da orientação oficial, busquei e encontrei acolhida e inspirações. (Muitas saudades).

Ao grupo de estudos de Psicologia Arquetípica particularmente na pessoa do seu coordenador Hermenegildo Oliveira dos Anjos.

Sem esses três espaços de discussão, onde conhecimento e afetividade, alma e espírito se tensionaram e integraram, este trabalho de doutoramento não teria sido possível ou teria acontecido de forma bem menos significativa e prazerosa.

Ao professor Roberto Sidnei Macedo que, generosamente, assumiu a orientação no curso final dessa tese.

Na escrita desse trabalho, pesquisa e ensino estiveram em constante integração. Nesse processo, iniciado em 1993 e que se intensifica a partir de 1999, com a minha entrada no curso de Pós-Graduação, contei com o apoio generoso de muitas pessoas. Dentre as quais se destacam:

- Os meus professores do curso de Doutorado:

Dante Augusto Galeffi, Edvaldo Couto, Luiz Felipe Perret Serpa, Maria Inez Carvalho, Roberto Sidnei Macedo e Sérgio Coelho Borges Farias.

O professor Candido da Costa e Silva, amigo a quem muito prezo e admiro e com quem elaborei muitas idéias que constam desse trabalho.

A professora Teresinha Fróes Burnham que, ao convidar-me para o NEPEC, abriu novas possibilidades para minha vida como professora e pesquisadora.

- As colegas e amigas:

Maria Roseli de Sá, parceira de alegrias e agonias, que contribuiu muito, mas muito mesmo, no que esse trabalho possa ter de melhor.

Maria Inez Carvalho, sempre presente, seja como colega e/ou professora, nos momentos mais significativos dessa jornada.

Norma Fagundes com quem compartilhei, juntamente com Roseli, momentos fundamentais para a elaboração desse trabalho.

Rutildes Moreira da Fonseca, colega “desde os tempos” do Centro Integrado Anísio Teixeira, que me acolheu e orientou, quando entrei como professora na Faced e, nesse trabalho, me auxiliou nas dúvidas, encruzilhadas e sinuosidades da língua, atenuando “os erros do meu português ruim.”

Helôisa Helena Tourinho Monteiro com quem compartilhei a matéria Metodologia do Ensino de História.

- Os amigos:

Augusto César Mendes por suas idéias sempre fluidas, relevantes e criativas.

Henrique Santos que me cedeu livros, idéias e conhecimentos.

Izolda Falcão a quem agradeço muito do que sou como professora e pesquisadora

Tânia Gandon que, com sensibilidade e objetividade, me ajudou a decolar nessa tese

- Os professores que concederam entrevistas:

Dilton Araújo, da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFBA

Jorge do Espírito Santo Batista, do Colégio Estadual Odorico Tavares

Lina Aras, da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFBA.

Lígia Bellini, da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFBA.

Nora Gomes de Oliveira e Vânia Vasconcelos, da Universidade do Estado da Bahia /
Campus de Stº Antonio de Jesus

- As funcionárias da Graduação e Pós – Graduação:

Elisete Costa Pinto de Almeida

Ianira Costa da Silva

Kátia Souza Santos Cunha

Magali Costa Brandão

Rosemary Sampaio da Silva

Às quais agradeço o cuidado e eficiência com que atenderam as minhas solicitações de professora, de aluna, de pesquisadora.

Resumo

O ensino de história: inventos e contratempos é uma narração sobre uma busca de caminhos teórico-metodológicos para a construção de um processo de ensino e aprendizagem que possibilite a cada envolvido com o ensino da história compreender-se como ser histórico e neste mesmo movimento (ou não) compreender a história. Essa pesquisa tem intrínseca relação com a matéria Metodologia do Ensino da História na qual, juntamente com os alunos, busco possibilidades de uma compreensão da história, tanto na sua dimensão existencial como na coletiva. Assim, a partir desta matéria, tanto no âmbito das construções teóricas quanto das experiências no período de estágio curricular em escolas públicas de Salvador, a pesquisa se movimenta em direção a novos referenciais teórico-metodológicos que reinventem o ensino da história, para que reinventado retorne à sala de aula onde continuará a ser transformado.

Palavras-chave: Ensino de História; Inventos; Contratempos; Interesse; Compreensão; Estágio; Complexidade; Multireferencialidade; Historiografia; Ficção; Cotidiano; Sujeitos da história; Tempo e espaço; Epistemologia do educar.

Abstract

In *the teaching of history: inventions and setbacks*, I intended to narrate a search of theoretical-methodological ways for the construction of a teaching and learning that allows everyone that is involved with the teaching of history to see themselves as a historical human being and in this same movement (or not) to understand the history. That research has intrinsic relationship with the subject Methodology of the Teaching of the History, which, together with the students, I look for possibilities of understanding the history, so much in its existential dimension as in the collective way. Thus, starting from the theory built in that subject and of experiences in the period of apprenticeship in public schools in the city of Salvador the research moves in the direction of a new theoretical-methodological that reinvent the teaching of the history so that reinvented it comes back to the class room where will continue to be transformed.

Key-words: History teaching; Inventions and setbacks; Interest; Understanding; Apprenticeship; Complexity; Historiography; Fiction; Daily; Subject of the history; Time and space; Epistemology of educating.

Sumário

I	APRESENTAÇÃO.....	12
II	1º MOVIMENTO: METODOLOGIA DA COMPREENSÃO.....	15
1	CARTA AO PROFESSOR: PARA QUE SERVE O ENSINO DA HISTÓRIA?.....	15
2	RELATO DE UM TRAJETO: DO INTERESSE À COMPREENSÃO.....	25
3	A COMPLEXIDADE E A MULTIRREFERENCIALIDADE.....	40
3.1	Considerações iniciais.....	40
3.2	Visões múltiplas / zonas desconhecidas.....	48
4	A COMPREENSÃO E A EPISTEMOLOGIA DO EDUCAR.....	53
4.1	Introdução.....	53
4.2	A compreensão na Epistemologia do Educar.....	55
4.3	A compreensão em sala de aula.....	61
5	A COMPREENSÃO, A HISTÓRIA E SEU ENSINO.....	65
5.1	A compreensão em Dilthey: um dilema entre a interioridade e a científicidade.....	65
5.2	A compreensão no ensino de história.....	74
III	2º MOVIMENTO: ENSINO DE HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA.....	85
1	ENSINO DE HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA NA CONTEMPORANEIDADE.....	85
1.1	Considerações iniciais.....	85
1.2	“Tudo o que é sólido, desmancha no ar”: marxismo e ensino de história.....	94
1.3	“A revolução francesa da historiografia”: as correntes historiográficas e o ensino de história.....	103
2	“É FANTASIA OU EXISTIU?” O MITO, A NARRATIVA E A COMPREENSÃO DO MUNDO NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	116
2.3	Os mitos.....	116
2.2	As narrativas.....	130

3	HISTÓRIA E FICÇÃO: SUAS FRONTEIRAS E O ENSINO DE HISTÓRIA.....	146
3.1	Burke e White	146
3.2	O estilo	153
3.3	Verdades e invenções	156
3.4	O olho contemporâneo e a recriação da história	162
3.5	Poesia e ensino de história	166
3.6	Narrativa, tempo e ficção	171
4	TEMPO, MEMÓRIA E COTIDIANO NA RELAÇÃO PASSADO E PRESENTE.....	178
4.1	Relação passado e presente	178
4.2	O tempo	184
4.3	A memória	193
4.4	O cotidiano	204
5	O SUJEITO DA HISTÓRIA: OS HERÓIS PRECISAM SER BANIDOS?.....	215
5.1	Vida cotidiana e pessoas comuns	215
5.2	Os heróis e o ensino de história	230
IV	3º MOVIMENTO: A TRAMA DAS RELAÇÕES PEDAGÓGICAS	244
1	A ESCOLA, O PROFESSOR, O ALUNO E O ENSINO DE HISTÓRIA.....	244
1.1	O cenário e a movimentação	244
1.2	O despertar para a história	263
1.2.1	<i>Histórias de um professor de história</i>	263
1.2.2	<i>Outras histórias</i>	272
2	OS MEANDROS DO ESTÁGIO CURRICULAR: INVENTOS E CONTRATEMPOS.....	286
V	CONSIDERAÇÕES FINAIS	295
	REFERÊNCIAS.....	299
	RELATÓRIOS CURRICULARES.....	312
	MEMORIAIS.....	313
	ENTREVISTAS.....	314
	ANEXOS.....	315

I - APRESENTAÇÃO

Sempre há viajantes, caminhantes, viandantes, negociantes, traficantes, conquistadores, descobridores, turistas, missionários, peregrinos, pesquisadores, ou fugitivos atravessando fronteiras, buscando o desconhecido, desvendando o exótico, inventando o outro, recriando o eu. *Octavio Ianni*

[...] compreender é uma aventura e é, como toda aventura, perigoso. [...] Porém, aceita-se o caráter aventureiro da compreensão precisamente porque oferece oportunidades especiais, podendo contribuir para ampliar de maneira especial nossa experiência nosso autoconhecimento e nosso horizonte do mundo. *Gadamer*

No texto, *O Ensino de história: inventos e contratempos*, pretendo narrar as aventuras de uma professora/pesquisadora e de seus alunos na busca de caminhos teórico-metodológicos que construam um processo ensino e aprendizagem que possibilitem uma melhor *compreensão* da história. Essas *aventuras* não implicam em viagens extraordinárias, mas em invenções que, muitas vezes, se resumem a soluções para superar os contratempos que o cotidiano da escola e a complexidade dos problemas da educação brasileira colocam em nosso caminho. Isso não quer dizer que elas não impliquem em riscos: "Inventar o outro e recriar o eu", como diz Ianni (2000, p. 14) é uma aventura que a *compreensão* facilita e, ao mesmo tempo, torna perigoso, pois significa "não se conformar em querer aprender somente o que se diz ou está dado", mas remontar a nossos interesses e a perguntas condutoras o que "tem uma segurança muito menor que a obtida pelo método das ciências naturais." (Gadamer, apud HERMANN, 2003, p.30).

Essa pesquisa possui intrínseca relação com a matéria Metodologia do Ensino de História, da qual sou professora e, na qual, juntamente com os alunos, busco possibilidades de uma compreensão da história, tanto na sua dimensão existencial como coletiva. Assim, a partir da teoria construída nessa matéria e de experiências no período de estágio curricular em escolas públicas de Salvador, a pesquisa se movimenta em direção a novos referenciais teórico-metodológicos que reinventem o ensino da história, para que reinventado retorne à sala de aula onde continuará a ser transformado.

É necessário, entretanto, sinalizar que os inventos e contratempos não significam oposição dicotômica. Como o caos e a harmonia eles se completam e interagem. Na busca por um ensino de história mais significativo, o aparecimento de dificuldades de todos os matizes pode ser desafiador e instigante. Muitas vezes, diante dos contratempos, os inventos não se mostram tão inventivos assim, e o desânimo e a frustração prevalecem. Mas como os contratempos também podem ser inventos e vice-versa, de repente, uma invenção

permite a transposição de um obstáculo, a esperança renasce, permitindo que Clio, a musa da história, revele os seus encantos, encobertos por tantos equívocos que permeiam um processo de trabalho, no qual, os inventos e contratempos interagem e se contrapõem, abrindo uma trilha que nos aproxime mais da construção de um processo de ensino e aprendizagem que possibilite a cada envolvido com o objeto de estudo compreender-se como ser histórico e nesse mesmo movimento (ou não), compreender a história.

Durante a pesquisa, trilhei caminhos da hermenêutica para buscar um sentido mais ontológico da *compreensão* diferenciando-a do seu sentido mais cognitivo. Daí, o porquê da sua escrita ser ressaltada em itálico. Entretanto isso não significa um abandono desse sentido cognitivo nem a exclusão da explicação a qual é de fundamental importância, especialmente no processo ensino e aprendizagem. Nesse processo, as duas interagem. É como se a *compreensão* fosse compondo o que a explicação decompõe.

Apesar da busca por um processo de ensino e aprendizagem mais inventivo perpassar todo o curso, o momento mais propício para a emergência desses inventos e desses contratempos é o período de estágio. Nesse momento, ao seguir um planejamento que não se atém apenas ao livro didático, o estagiário busca a realização de um trabalho mais variado: o questionário é substituído por atividades mais diversificadas, as imagens e os mapas chegam às salas de aulas, o tempo, o espaço e a oralidade são incorporados ao processo de trabalho, a história parece se tornar mais próxima do aluno. Por isso, privilegio o momento do estágio como campo de estudo da pesquisa sem, entretanto, abandonar as contribuições provenientes das outras instâncias da matéria Metodologia do Ensino de História. Dessa maneira, os alunos no período de 1993 a 2002, aos quais eu dedico essa tese, são os seus colaboradores mais relevantes. Graças aos seus relatórios, memoriais e entrevistas, aqui, tento narrar o que de mais significativo aconteceu em nossos trabalhos, sobretudo no período de estágio. Por isso, optei por conservar os seus nomes reais. Em relação, porém, aos alunos da Educação Básica, “alunos dos alunos”, cujas falas também são incorporadas à narrativa, optei pelo uso de suas iniciais.

No final de cada semestre da disciplina Metodologia do Ensino de História II, que juntamente com a disciplina Metodologia do Ensino de História I compõe a matéria Metodologia do Ensino de História, o aluno elabora um relatório, no qual, informa e reflete sobre o seu período de estágio. Sugiro uma estrutura básica composta de: uma *Introdução*

na qual o estagiário relata suas impressões sobre o cenário e a movimentação da escola e reflete sobre suas expectativas em relação ao estágio; um *Desenvolvimento* no qual destaca os momentos que considere mais significativos no decorrer das suas aulas; uma *Conclusão* na qual analisa a relação entre as disciplinas Metodologia do Ensino de História I e II, a validade do estágio para sua formação profissional e sugere modificações.

Entretanto, apesar destas sugestões, abro possibilidades para os estagiários criarem as suas próprias invenções e muitos têm aproveitado esta abertura. Para representar esta tendência escolhi o relatório de Genaro (2002) que segue em anexo. Genaro inova tanto na forma como no conteúdo, mas outros estagiários, aqui, representados por Simon (1998) no relatório que também segue anexo, apesar de não transgredirem tanto a forma proposta inovam na maneira como abordam o conteúdo e como elaboram as suas críticas. Estes são os únicos anexos já que os conteúdos mais significativos destes relatórios, assim como dos memoriais e das entrevistas, já estão no corpo da tese.

O primeiro passo para o trabalho com estes relatórios foi a sua releitura. Deparei-me com um material extenso e muito significativo. *Como trabalhá-lo?* Depois do caos inicial resolvi classificá-los nos seguintes temas: *As escolas e os alunos; Compreensão e envolvimento; Educação; Estágio; Historiografia e ensino de história; Inventos e contratempos; Planejamento e avaliação; Recursos e atividades; Relação professor/aluno; Tempo, espaço e memória: diálogo passado e presente.*

Foi a partir destes temas e do arcabouço teórico escolhido – *compreensão; historiografia contemporânea; complexidade; multirreferencialidade; epistemologia do educar* - que as leituras foram estabelecidas, o roteiro básico delineado e a escrita da tese foi tomando os contornos que ora apresento. É interessante registrar que em certos momentos é o próprio texto que vai puxando o movimento da escrita provocando mudanças no roteiro original. Neste sentido, é, que também, em relação à linguagem escolhida optei em privilegiar a expressão evitando normas que a prejudicassem.

Os capítulos seguintes - *Carta ao professor: para que serve o ensino da história?* ; *Relato de um trajeto: do interesse à compreensão* – desempenham o papel de *Introdução*, pois fazem respectivamente: uma abordagem sobre os temas que serão desenvolvidos no decorrer da tese; relata a processo de construção do seu arcabouço teórico-metodológico.

II - 1º MOVIMENTO: METODOLOGIA DA COMPREENSÃO

1- CARTA AO PROFESSOR: PARA QUE SERVE O ENSINO DA HISTÓRIA?

Caro colega:

Depois de muitos anos ensinando história em várias escolas públicas de Salvador, em uma trajetória na qual esperança, paixão e envolvimento se mesclam a desânimo, tédio e frustração, gostaria, neste momento de minha vida em que o meu ofício é ensinar a ensinar história, de trocar algumas palavras com você a quem fundamentalmente destino o meu trabalho. Não tenho a pretensão (imagine!!!) de ser como Machado de Assis que consegue conversar com leitores cem anos depois e que, por esse talento, é cognominado “o Bruxo do Cosme Velho”. Entretanto, para mim, já seria “muito” conseguir que essa carta não tenha uma só via e que à medida que você fosse lendo, fosse também respondendo, interpretando e atualizando as suas reflexões.

Desde que me formei e até esse momento como professora da matéria Metodologia do Ensino de História, todo o meu contato tem sido com a escola pública, portanto é nesse tempo/espço que se ambientam as minhas observações. Espero que elas sejam flexíveis o suficiente para atingir a imensa diversidade e complexidade desse ensino que se espalha por vários estabelecimentos, desde a periferia até os espaços mais centrais, passando por bairros diversos e compondo um universo dinâmico cheio de afinidades e contradições.

Essa tentativa de comunicação tem o grande desafio de lidar com a diferença considerando-a não como o contraponto à identidade, mas, talvez, “como a sua mais completa tradução”.¹ Diferença e identidade que se manifestam nas relações com colegas, diretores, funcionários, enfim com todas as pessoas que compõem o universo da escola. Diferença e identidade que se manifestam, particularmente, na relação com os alunos neste espaço/tempo peculiar que se chama sala de aula onde, me parece, toda a complexidade do

¹ Verso de *Sampa* - canção de Caetano Veloso.

currículo – tomado aqui no seu sentido mais amplo e atual² – justifica-se ou pelo menos deveria justificar-se.

È a partir dessa diferença e dessa identidade que gostaria de, parafraseando Marc Bloch, perguntar: *para que serve o ensino de história?* Essa simples, singela e incomodativa pergunta foi feita a este historiador por um de seus filhos e motivou o livro, publicado postumamente, intitulado: *Apologia da história, ou, O ofício do historiador*. Na sua introdução, Bloch (2001, p. 41) relata o episódio, anunciando que “sobre o livro que vai se ler gostaria de poder dizer que é a minha resposta” e considerando que apesar de sua aparente consideração ingênua “o problema que ela coloca, com a incisiva objetividade dessa idade implacável, não é nada menos do que o da legitimidade da história.”

Comentando o trabalho de Bloch, Le Goff (1998, p. 122 - 124) revela que partindo da pergunta do filho e aprofundando reflexões teórico-metodológicas, este historiador “logo de cara, situava o ofício de historiador numa interrogação de terceiros, a das crianças, dos jovens” o que justifica a necessidade da História ser considerada “como uma matéria fundamental no ensino, em pé de igualdade com as grandes disciplinas escolares, o Francês ou a Matemática.” Confessando que foi a leitura dessa obra póstuma que o motivou a escrever manuais escolares, Le Goff revela que Bloch tinha a intenção “de se ocupar, depois da guerra, especialmente de uma reforma de ensino, de modo geral, e do ensino da História, em particular” e que muito atento aos problemas desse ensino, “queria que a História servisse não apenas à instrução, mas também à formação cívica dos jovens, e mais amplamente do grande público.”

Para Silva (1995, p. 13 - 14), que nos apresenta uma outra visão de Bloch sobre a serventia da história, esse historiador considera pertinente a pergunta, porque permite discussões a respeito da legitimidade da história. Entre considerações sobre experiências vividas, como a política européia no período entreguerras e sobre o trabalho intelectual para a adequada produção de saberes históricos, Bloch “evoca uma resposta, confessando ser ele mesmo prova de sua veracidade: a história serve para distrair e divertir, seduz, *tem prazeres estéticos que lhe são próprios*.” Esse prazer, que parece conviver com o próprio fazer do

² Uma concepção de currículo, que abrange um universo no qual a (re) construção do conhecimento se processa em uma interação entre sujeito e coletivo, o processo ensino e aprendizagem sendo percebido em seu dimensionamento existencial e social. Tal concepção de currículo vem sendo construída no NEPEC - Núcleo de Currículo, Comunicação e Cultura da Faculdade de Educação da UFBA.

historiador, deveria passar pela sua identificação com o público de não-profissionais e “sobre este último aspecto Bloch silencia”. Tentando evitar que esse prazer se reduza “em novo néctar de poucos deuses”, Silva, refletindo sobre o conhecimento histórico que seduz e diverte os pesquisadores da área e lhes permite dialogar com experiências humanas e interpretar seus trajetos, sugere sua ampliação, na pergunta: *Por que não expandir efetivamente o universo das pessoas que desfrutam dessas alegrias?*

Em cima das reflexões de Silva, nós, professores, podemos nos perguntar: *existe espaço/tempo mais propício, rico e adequado para uma melhor distribuição desse néctar do que a sala de aula?* Aqui entramos em um labirinto com galerias de traçados complicados. Começaria por considerar que esse “mel” muitas vezes se transforma em “fel” e que saber também lidar com esse amargor do conhecimento faz parte do amadurecimento do processo ensino e aprendizagem daquele que compartilha conosco desse mel e/ou desse fel que é o aluno.

Geralmente, nos referimos ao aluno da escola pública - tendo como contraponto o aluno da escola particular e como diferencial a situação socio-econômica³ - como se ele fizesse parte de um bloco homogêneo. Só que permeando essa aparente homogeneidade, se “escondem” heterogeneidades de etnia, gênero, religião, visão de mundo, culturas familiares, trajetórias de vida... e por último, mas nem por isso menos importantes, as idiosincrasias, as subjetividades, os gostos pessoais. Ouso mesmo dizer que essa dimensão subjetiva tem o dom de diferenciar identidades étnicas, religiosas, familiares... o que pode significar possibilidades de superação da dicotomia identidades / diferenças.

Não sei se você concorda comigo, mas considero que, se a constatação de diferenças, que permeiam as identidades e desembocam em última instância “no gosto do freguês”, é importante para todas as disciplinas, ela pode, particularmente, nos ajudar a lidar com as especificidades da história disciplina que não tem respostas para as necessidades mais imediatas dos alunos e tem como uma de suas matérias primas essa grande abstração que é o tempo. Incorporar esse aspecto subjetivo, entretanto, se nos ajuda a nos compreender como seres históricos e no mesmo movimento compreender a história,

³ O que também é discutível, pois existem nuances diferenciais no perfil sócio-econômico tanto dos alunos da escola pública como da privada.

nos coloca também em um universo de muita diversidade que pode levar a um vazio teórico-metodológico. *Como lidar com tanta diversidade? Qual o sentido de se estudar história diante de identidades permeadas por tantas diferenças? Qual o fio condutor que pode conferir ao ensino e aprendizagem em história uma importância para a vida da pessoa?* Acredito que essa importância se prenda à questão da historicidade: à necessidade de se compreender a própria historicidade e a historicidade de “tudo”. Tudo tem uma história⁴ e é esse aprofundamento no tempo/espaço que contribui para dar sentido, dar referências à vida da pessoa, contribuindo, inclusive, para a construção da auto-estima e da noção de cidadania na medida em que essa pessoa vai se compreendendo existencial e coletivamente como um ser histórico.

Talvez, nesse momento, você sorria com uma certa condescendência, dessa certeza, que, como toda “crença”, carrega uma certa dose de ingenuidade. Mas eu acredito nessa possibilidade que nos é proporcionada pelos novos paradigmas da historiografia quando acolhe, entre outras inovações, o homem comum também como sujeito da história. Abre-se espaço, assim, não apenas para o moleiro de Ginzburg ou o vidraceiro de Roche⁵, mas também para os atores do processo de ensino e aprendizagem de história. Neste espaço aberto para o exercício da nossa própria historicidade, um investigar da nossa ligação⁶ com a história pode ser significativo para a sua compreensão. Uma questão, que me parece, fundamental para esse investigar é: *em que momento da vida da pessoa e em que contexto, a sintonia com a história foi estabelecida?*

Em pesquisas informais na minha sala de aula e em memoriais escritos por meus alunos da disciplina Metodologia do Ensino de História I, percebo que as motivações para essa sintonia ser estabelecida são diversas: *contato com a história através do marxismo ou através de uma narrativa mais tradicional; inclusão do anedótico; interesse por torturas*

⁴ “Tudo tem uma história”, como escreveu certa ocasião o cientista J.B.S. Haldane; ou seja, tudo tem um passado que pode em princípio ser reconstruído e relacionado ao restante do passado. Daí a expressão “história total”, tão cara aos historiadores dos *Annales*.” (BURKE, 1992: p. 11).

⁵ Referências ao moleiro figura central do livro “O Queijo e os Vermes” de Carlo Ginzburg e à descoberta, durante uma pesquisa, pelo historiador Daniel Roche da autobiografia de um vidraceiro parisiense que participou da Revolução Francesa. Segundo Pallares – Burke (2000, p. 155) os dois historiadores reconstruíram “com maestria, a vida de indivíduos das classes populares e, por meio delas, iluminaram amplamente a cultura popular do Antigo Regime.”

⁶ Considero que essa ligação pode ser estabelecida também por um viés “negativo” que pode se expressar por uma rejeição ou mesmo pela indiferença.

durante a Segunda Guerra Mundial; curiosidades pela própria origem da família e do grupo aos quais pertencem... Entre os memoriais, escolhi alguns trechos de Eduardo (Memorial, 2000) que faz uma retrospectiva de sua relação com a história, no qual, buscando os germes do seu gosto pela história, relata que, desde a infância, ela atraía a atenção de ‘um menino fascinado, na sacada de sua casa no largo da Lapinha, com as bandinhas que tocavam anunciando a saída de um estranho Carro do Cabloco.’ Partindo desse primeiro despertar, ele comenta, que, no colégio essa “relação era simples, fácil e rápida” e a história “continuava sendo linda, mas daquela forma, toda vestida em nomes, datas, classes, lutas e tratados, não era nada sensual”, mas que, com o passar dos anos, já freqüentando o ensino médio, seus “penduricalhos” foram fazendo sentido e é na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas que, finalmente, percebe a “mola mestra a ser acrescida, interpretada, questionada, mas nunca esquecida: amar a história.”

O depoimento de Eduardo me transpõe a uma conversa que tive com meu orientador Ubiratan Castro de Araújo, na qual, ele compara o Brasil com a França, que “é um país pesadamente construído em cima da história” onde todos os elementos – História da República, Revolução Francesa, culto à nacionalidade –, que identificam o francês, são construídos historicamente; já no Brasil construímos uma historicidade comendo acarajé, indo à festa de largo, festa religiosa, procissão, participando de irmandades... Assim, cada sociedade tem uma historicidade diferente, construída dentro de um contexto e, em relação ao aluno de história do curso básico, o que ele, a princípio, quer “é entender a novela dele, o *Dois de Julho* dele”, mas só consegue entender a história, quando percebe ser um agente de construção de uma visão histórica para os outros.

Considero que a construção dessa visão histórica, e talvez você concorde comigo, passa por um compreender e um incorporar dessa novela, desse *Dois de Julho* inicial. Em alguns trabalhos sobre historiografia contemporânea, esse aspecto “subjético” além de não ser excluído, ocupa um lugar de destaque como referência para a formação do historiador. No livro *Ensaio de Ego-História* (NORA, 1989), historiadores franceses⁷, através do relato de suas próprias vidas dentro do contexto mais amplo – a maioria viveu a 2ª Guerra Mundial, a resistência francesa e a dissidência da esquerda no pós-guerra – refletem

⁷ Maurice Agulhon, Pierre Chaunu, Georges Duby, Raoul Girardet, Michelle Perrot, Jacques Le Goff, René Remond e Pierre Nora.

também sobre o despertar do seu interesse pela história. Le Goff (1989, p. 77), por exemplo, no capítulo intitulado *O Desejo pela História*, sinalizando que a sua vida privada só é relatada no que “ela puder esclarecer minha vida de historiador”, revela que seu interesse pela história se processa tendo, como motivação básica, o contato com pessoas mais velhas, testemunhas de acontecimentos anteriores à sua própria existência. No livro *Uma vida para a história: conversações com Marc Heurgon* (1998, p. 17) no qual esses elos, entre sua vida e a sua vocação de historiador, são aprofundados, Le Goff referindo-se às suas aulas de catecismo declara: “Foi certamente nessa ocasião que senti nascer meu temperamento de historiador. Bem cedo tive vontade de ir aos documentos, de ler diretamente o Evangelho. Ora havia uma porção de coisas que não nos eram ditas, ou que o eram de maneira deformada.”

Em *As muitas faces da história: nove entrevistas* (PALLARES-BURKE, 2000), “os nove historiadores⁸ entrevistados, que constituem uma boa amostragem da melhor historiografia praticada hoje no hemisfério norte” no dizer de Souza (2001), incorporam também aspectos “subjetivos” aos seus depoimentos. Em uma dessas entrevistas, por exemplo, diante da pergunta: *como se tornou um historiador?* Daniel Roche (apud PALLARES-BURKE, 2000, p. 157) responde: “Bem não sei, pois nem mesmo sei se sou um historiador. Creio que sou primeiramente, professor...” Comentando que apesar de ser de uma família na qual se lia muito, mas não livros de história, revela que seu “interesse específico pela história surgiu por influência de meus professores do ensino secundário.”

Em um memorial publicado na revista da Faced (TOURINHO, 1998, p. 185-194.), eu também tento fazer uma conexão entre a minha vocação para a história e o meu interesse pelo passado - desde pequena gostava de saber como as coisas tinham sido antes, de conversar com as pessoas mais velhas da família, de ouvir casos antigos, de olhar velhas fotografias. Desde o curso primário, as lições de história despertavam a minha imaginação e o meu interesse. Imaginava como seriam as pessoas “antigas”, como elas viviam. Caramuru, Catarina Paraguaçu, os três primeiros Governadores Gerais e outras personagens históricas tornaram-se familiares. Parte dessa história, principalmente a referente ao período colonial, desenrolou-se na cidade onde eu morava, em locais conhecidos e freqüentados por

⁸ Jack Goody; Asa Briggs; Natalie Zemon Davis; Keith Thomas; Daniel Roche; Peter Burke; Robert Darnton; Carlo Ginzburg; Quentin Skinner.

mim por serem próximos à minha casa. Entretanto, como não existia, nas escolas, nenhuma preocupação com a localização no tempo e espaço a história ficava como que suspensa no ar, marginalizando momentos históricos significativos, espacialmente próximos do nosso cotidiano, pois tinham acontecido na Bahia. Conhecia e me orgulhava da Inconfidência Mineira e de todos os seus personagens, mas praticamente ignorava a existência de João de Deus, Manoel Calafate, Francisco Sabino Vieira⁹, participantes de dramas que se desenrolaram pelas ruas, ladeiras e praças de Salvador e que são de importância fundamental para a compreensão do processo histórico brasileiro. *Por que esta disciplina tão descontextualizada quanto as outras despertava minha preferência e mobilizava minha imaginação?* Essa é uma pergunta cujas respostas se relacionam a temas, como o “gosto pela história”, a vocação ou, até mesmo, a “um sentimento autenticamente vivido de uma presença do passado muito evidente e muito misteriosa...” (GIRARDET, 1989, p. 167).

Voltando aos memoriais, não sei se você já tentou fazer consigo mesmo e/ou com seus alunos esse tipo de atividade. Não é fácil. As dificuldades são muitas. Lidar com a própria memória é trabalhoso e ameaçador, mas, quando conseguimos driblar as resistências, há um enriquecimento do processo de aprendizagem em história. Além de ser um exercício para a percepção de nós mesmos como sujeitos históricos, o contato com a memória pessoal, até pela necessidade inevitável de contextualização, nos coloca em contato com o coletivo. Também pode nos dar elementos para refletir sobre a relação memória/história, se existe uma hierarquização entre as duas, e até sobre a tal famosa (e cristalizada) frase “o brasileiro não tem memória”. *Será que essa afirmação não é muito absoluta? Será que a memória não é cultivada e expressa, por exemplo, nas Folias de Reis, no Carnaval, ou mesmo, como diz Ecléa Bosi no seu livro Memória e sociedade: lembranças de velhos (1983), na maneira de fazer uma cama ou preparar um prato?*

Como já me referi, um dos nossos grandes desafios, provavelmente você concorda comigo, é lidar com o passado e sua intrínseca relação com o presente: *Como possibilitar que um aluno de escola pública "viaje" da Salvador do século XXI para a Lisboa do século XVI e isto tenha sentido na sua vida atual? Como possibilitar que ele chegue próximo de acontecimentos como a Revolução dos Alfaiates, a Sabinada, a Revolta dos Malês que, apesar de estarem tão perto espacialmente, parecem tão distantes dele?*

⁹ Atores respectivamente das revoltas dos Alfaiates (1798), dos Malês (1835) e da Sabinada (1837)

Essas perguntas, que estão no meu projeto original, me parecem, precisam ser ampliadas para: *em que medida, nós, professores, nos sentimos motivados e/ou possibilitados a fazer estas “viagens”? Qual o sentido que a história tem na nossa vida? Qual a importância que damos à história?* O nosso envolvimento, que pressupõe também um distanciamento o qual me parece ser fundamental para o estabelecimento do diálogo entre passado e presente, configurando "um passado que não é simplesmente passado mas possui uma certa continuidade com o presente" (GAY, 1990, p. 149), que é o "abre-te, sésamo" da compreensão da importância da história.

Nesse "abre-te, sésamo" incluiria, também, a habilidade de sincronizar o movimento do tempo com o movimento do espaço, considerado por Santos (1996, p. 101) não "apenas um receptáculo da história, mas condição de sua realização qualificada". Essa citação contribui, também, para refletirmos sobre a quebra da dicotomia tempo/espaço, na medida que redimensiona o papel do espaço, tirando-o da condição de simples cenário da história.

Estou tentando, nessa carta, refletir sobre pontos que considero fundamentais para o nosso trabalho de professor de história e, à medida, que vou escrevendo fico imaginando o que você responderia a todas essas considerações, se estivéssemos conversando ao “vivo”. Fico imaginando o que você, no momento em que lê essas linhas, está acrescentando, por exemplo, à incorporação da memória ao nosso trabalho e/ou a essa tentativa de visitar a história, tentando superar a dicotomia tempo/espaço, o que pode dificultar (ou, quem sabe facilitar?) o estabelecimento de um diálogo entre passado e presente em um “ofício que lida fundamentalmente com o tempo.” (PALLARES-BURKE, 2000, p. 18).

Outra referência que pode também facilitar e/ou dificultar o nosso trabalho é o seu planejamento. Em um depoimento a uma pesquisadora, a supervisora de uma escola, lamentando que os professores entregam o planejamento e sem ficar com uma cópia e, quando ela lhes pergunta “cadê o seu?” eles respondem apontando para a cabeça “não precisa, tá aqui”, conclui que o planejamento é como uma espécie de satisfação prestada ao poder. Dessa maneira, é “como se fosse assim: uma coisa é o planejamento e outra coisa é o que você vai realizar de verdade. É um negócio tão maluco que é difícil de entender” (KRAMER, 1998, p. 155). Talvez o caminho para essa supervisora entender mais a “maluquice” dos professores fosse uma discussão sobre a importância (ou não) do

planejamento. *Será ele uma mera exigência burocrática, uma herança do tecnicismo ou tem um sentido no processo de ensino e aprendizagem?*

Nas discussões sobre o tema, que tenho tido com os meus alunos, há quase um consenso sobre a importância de planejar, do professor criar um processo de trabalho próprio que lhe permita sair do esquema viciado do conteúdo do plano de curso se limitar à seqüência proposta pelo livro didático e as atividades se limitarem aos questionários e às “pesquisas” que empobrecem e banalizam tanto o ensino de história. Outro ponto de tensão nessas discussões é que o planejamento ao mesmo tempo que facilita o nosso trabalho, nos proporcionando um roteiro por onde seguir, pode significar também o caminhar em uma única rota sem olhar para os lados, marginalizando os imprevistos que estão acontecendo ao redor. Uma imagem, surgida nessas conversas, é que talvez o planejamento possa ter como analogia o jazz, que tendo um tema melódico básico permite improvisações. A partir de uma estrutura harmônica, cada músico, dentro de um tempo e compasso, vai improvisando em um trabalho coletivo que permite um todo que é mais do que a soma das partes. Por isso, para planejar o professor precisa estar “atenado” com, lembrando o samba de Paulinho da Viola¹⁰, *as coisas que estão no mundo*, dentro e fora da sala de aula. Entretanto, apesar de todas essas reflexões, no primeiro contato com planejamento, para os ensaios da aula que fazemos na disciplina Metodologia do Ensino de História I, as dificuldades e resistências são muitas. Planejar, significa de certa maneira, “arrumar o caos”, sistematizar, escolher, sacrificar, tomar contato com os recursos que dispõe e isso, voltando ao tema prazer/desprazer, é também doloroso, cansativo e mesmo tedioso.

Nesse processo de seleção, acredito que uma contribuição fundamental seja uma tomada de consciência das referências historiográficas com as quais estamos conectados. São elas que, na minha opinião, podem ajudar a expressar “a cara” de nosso trabalho. Considero que questões básicas que percorrem a historiografia estejam, ou pelo menos deveriam estar, na nossa sala de aula. Por isso, me parece que o professor de história precisa ter intimidade com tendências que já foram hegemônicas, como o positivismo, o marxismo, que ainda têm, e provavelmente sempre terão, seus espaços preservados, e com as novas tendências historiográficas, que tendo como uma de suas referências de origem a

¹⁰ “Coisas do mundo, Minha Nêga.”

escola dos Anais, se espalharam pelo mundo, se modificando e também se cristalizando nessa trajetória espaço temporal.

Concluindo, gostaria de comentar a inclinação que, nós, professores, particularmente os de história, temos para a pregação “religiosa”. Às vezes, me parece que de militante, jesuíta e pastor todos nós temos um pouco. O problema é quando temos “muito”, configurando o “estabelecimento no ensino de História, de um discurso redentor e messiânico que ensina a buscar, seguindo as ruelas abertas pela revolução, a libertação do pecado original” (PEREIRA 2000, p. 321) Alertando para o excesso de racionalidade no agir pedagógico que pode significar a queda “na chatice da pregação ideológica”, Assmann (1996, p. 3), analisando o que ele chama de “pedagogia das certezas”, na qual, “não se abre espaço para o cultivo da perplexidade e do encantamento pelo ainda não desvelado talvez nunca desvelável”, defende a necessidade de “que os aprendentes criem o seu fio de pensamento próprio mesmo durante uma aula”. Muitas vezes, o fio do pensamento do ensinante não coincide com o fio imaginário do pensamento próprio dos aprendentes e, para ele, “o ideal da Pedagogia é conseguir tecer redes com todos os fios de ensinantes e aprendentes e fazer pesca abundante de conhecimento”.

Sei que ainda teríamos muito o que conversar e que se fosse você o missivista talvez os temas escolhidos fossem outros. Quem sabe os PCN, o PEI, as condições de trabalho, o salário, as relações com os alunos, os colegas, a direção, a APLB, o humor no processo de ensino aprendizagem...? Entretanto essa carta já se estende muito e alguns desses assuntos - e outros - serão tratados no decorrer da pesquisa.

Esperando não ter sido pretensiosamente prescritiva e tendo a pretensão maior ainda de ter puxado o fio do seu pensamento peço-lhes desculpas pelas notas de rodapé¹¹ porque, como Hume (apud SALIBA, 2000, p.25), também as considero a nota de rodapé como um “pequeno objeto localizado no pé de página ou, pior ainda, deslocado para as últimas páginas do livro, que quase ninguém lê e quase todos desprezam”.

Mas, enfim, precisei delas. São os ossos do ofício.

Um abraço

¹¹ Ser obrigado a ler uma nota de rodapé é o mesmo que ter de descer as escadas para atender a campainha em meio a uma relação amorosa. *Lionel Gosmann*

2 - RELATO DE UM TRAJETO: DO INTERESSE À COMPREENSÃO.

Há realmente historiadores que só vão aos acervos com uma indagação bem precisa, mas outros que se dirigem por algo mais vago e impreciso, que poderia ser descrito como um mero interesse por um período ou por um acontecimento, embora deva pagar um preço em tempo e equívocos por essa espécie de boemia historiográfica...

Evaldo Cabral de Mello

Ensinava, há alguns anos, a matéria Metodologia do Ensino de História, quando fui sentindo, principalmente por perceber uma certa repetição e estagnação rondando a dinâmica das minhas aulas, ser o momento de aprofundar os meus conhecimentos e ampliar as minhas experiências nesse campo de trabalho, e, assim, elaborei o meu projeto original intitulado: O despertar do interesse pelo ensino de história: inventos e contratempos. Os anos de ensino, os conhecimentos que até então possuía (e principalmente os que ainda não possuía), a motivação em ser uma professora “melhor” e o entusiasmo inicial me permitiram “certezas” para traçar caminhos na elaboração de um projeto que demandou um certo tempo de amadurecimento, porém, nada que extrapolasse a normalidade acadêmica ou que se assemelhasse à boemia sugerida, por Mello (2000, p.20), na epígrafe acima.

Com a aprovação desse projeto pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFBA em 1999, e sua conseqüente exposição a colegas e professores, suas fragilidades e, até mesmo, ingenuidades foram se revelando. Além disso, as disciplinas cursadas, as leituras, as discussões em sala de aula e as conversas com meu orientador Ubiratan Castro de Araújo foram ampliando os meus conhecimentos, aguçando a minha sensibilidade e também revelando labirintos difíceis de serem percorridos.

Nesse contexto, o tempo de maturação é outro. Exige uma errância, um descompromisso, um vaguear por outras plagas, que mesmo entremeados por pânico e sentimentos de culpa, permitem um distanciamento e uma liberdade necessários para a relativização das certezas iniciais. É o momento também, das idas às bibliotecas e livrarias,

consultas a jornais e revistas em busca de títulos que se relacionassem direta ou indiretamente ao tema; de leituras e conversas sem “indagação precisa”, já que as possibilidades de por onde encaminhar o estudo se revelavam e se escondiam, mais se escondiam do que se revelavam. Entretanto, as normas acadêmicas, que exigem um prazo a ser cumprido, sinalizavam que era o momento de encarar as dificuldades e partir para uma releitura mais profunda do projeto. Retomar o projeto original e suas modificações, através do relato não apenas do que foi modificado, mas também do próprio processo de modificação. Esse relato, acompanhado de reflexões teórico-metodológicas, é o que tento fazer nesse momento do trabalho.

No projeto original, inicio as minhas considerações, indagando sobre o porquê de uma professora de graduação se envolver com uma pesquisa, relacionando motivações várias, tais como exigências acadêmicas formais, pretensão de contribuir para a coletivização do saber, ampliação do próprio campo de conhecimento. Acrescento que, no meu caso, todas as implicações, que possam cercar o envolvimento com uma pesquisa, imbricam-se na motivação fundamental do projeto que é socializar os acertos e desacertos do meu processo de trabalho como professora e buscar a sistematização e os referenciais teórico-metodológicos para o enriquecimento do ensino. Assim, dentro dessa perspectiva, anuncio que pretendo trabalhar de forma integrada ensino e pesquisa, considerando-os "como faces de uma mesma atividade" em um processo contínuo de questionamento, permeado por uma identidade, assim defendida por Silva (1995, p. 18, 19):

Identificar pesquisa e ensino significa preservar o rigor da produção de saber, próprio à primeira, e o compromisso de sua presença na cena social ampliada e sob o controle de seus agentes, inerente ao segundo, pensando numa síntese desses atributos. Nesse sentido, há reciprocidade na aliança (ensino e pesquisa se iluminam, ampliam e superam simultaneamente) e garantia de que os atos de pesquisar e ensinar continuam a se questionar permanentemente em busca de outros horizontes na produção de saberes.

Para melhor justificar essa relação, retomo a minha experiência com o ensino de história para alunos de 1º e 2º graus fazendo uma analogia com o meu atual ofício que é o de ensinar a matéria Metodologia do Ensino de História a futuros professores. Considerando que esses dois momentos da minha vida profissional se interligam, pois questões fundamentais, que atualmente perpassam o meu trabalho, foram geradas e refletidas a partir da minha experiência como professora de 1º e 2º graus, retorno ao ano de 1968, quando, após concurso para ensino público, enfrentei, pela primeira vez,

profissionalmente, a sala de aula, em uma conjuntura política marcada pela ditadura militar e, particularmente pelo AI 5, que dificultava diálogos que pudessem transformar o ensino-aprendizagem em um processo mais prazeroso e consistente. O estabelecimento do tecnicismo, reformas efetuadas no ensino a partir de 1971, é outra referência agravante da aridez que rondava as tentativas de um ensino mais significativo, o qual esbarra em outro obstáculo desanimador: a falta de interesse do aluno.

Justifico a decisão de centralizar a pesquisa nas buscas de interesse do aluno, baseada: na minha experiência como professora de 1º e 2º graus, pois, muitas vezes, vivenciei o desânimo e a frustração de não conseguir “chegar perto do aluno”, de não conseguir despertar seu interesse pelo ensino da História; nas falas, muitas vezes carregadas de desencanto e de impotência, dos professores das escolas, com quem tenho contato no período de estágio; na literatura sobre o ensino de história que freqüentemente se refere ao tema. Apesar de reconhecer que esse desinteresse é comum a todas as disciplinas, localizo-o, particularmente nas especificidades do ensino de história, que não responde às necessidades mais imediatas do aluno o qual, por sua vez, não consegue apreender a importância da história em toda a sua sutileza: o imbricamento de sua dimensão existencial, do ser, como indivíduo, com a sua dimensão social do ser coletivo.

Assim, o desafio de tentar superar a falta de interesse do aluno motiva a minha curiosidade pelas abordagens metodológicas; o meu ingresso na Faculdade de Educação da UFBA, como professora de Metodologia do Ensino de História; a elaboração do projeto que se centra nas possibilidades de se buscar caminhos teórico-metodológicos que despertem o interesse pelo ensino de História. Neste projeto, saliento que, nas aulas dessa matéria, temos buscado tais possibilidades, através de um plano de trabalho que tendo como essência o despertar do interesse pela História, tenta desvendar a complexidade do seu ensino, procurando não dissociar forma de conteúdo, considerando a relação ensino/pesquisa como atividades imbricadas.

No decorrer da pesquisa, muitas dúvidas e incertezas foram surgindo. A trajetória do trabalho, que imaginava poder percorrer como num curso de um rio que, desde a nascente até a foz oferecesse abrigo e tranqüilidade, revela-se cheia de instabilidades. Em alguns momentos, o rio seca, deixando como esperança apenas algumas poças estagnadas, mas que, não fluindo, não podem ser navegadas, obrigando-me a caminhar em seu leito

arenoso do pânico da falta de invenção. Em outros momentos, o rio retoma o seu fluxo, permitindo um navegar mais tranqüilo, uma arrumação das “idéias” que torna possível algumas descobertas. De repente, uma enchente o transforma em um rio caudaloso. Paradoxalmente, esses momentos de caos proporcionam um turbilhão de imagens, conceitos, idéias novas e inovações de velhas idéias. Uma alquimia vai então se processando, pois, à medida que vou tomando intimidade com os imprevistos dessa viagem, parece que vou me integrando e me diluindo na própria “paisagem” tendo a impressão de, em alguns momentos, parafraseando Borges¹², ser o próprio o rio.

Os anos dedicados ao ensino da matéria Metodologia do Ensino de História, às disciplinas do curso da pós-graduação, às leituras e às trocas de idéias com professores, colegas e amigos, permitiram que novas visões de mundo fossem incorporadas, algumas inseguranças superadas, outras absorvidas. A dúvida fundamental levantada, primeiramente no parecer de Carvalho (1999) sobre o meu projeto, no qual considera “que a história é popularmente atraente e que só falar de desinteresse é fugir à complexidade”, prende-se às possibilidades de um “despertar do interesse pelo ensino da história”, anunciado no próprio título original e que pressupõe a existência de um desinteresse difícil de ser conceituado e sobretudo de ser “medido”.

Se o ensino de história, por demandar percepções mais sutis sobre sua importância, tem as suas especificidades, talvez, a maior delas seja ter como uma de suas matérias-primas a relação passado-presente. O que fascina e/ou entedia. Essa ambivalência em relação à história vai além da escola e atinge o público em geral. Le Goff (1982, p. 11), referindo-se ao interesse do grande público pela história, comenta: “Se lançarmos um olhar pela imprensa, pelas revistas, pelos livros [...] pelo número de obras históricas publicadas pelas editoras e pelas respectivas vendas, o triunfo da história é inegável; é uma realidade para a qual os próprios interessados não estavam preparados.” Esse “sucesso” pode ser, em parte, explicado pela renovação que vem passando a historiografia contemporânea que tem se aproximado da literatura, da antropologia, da geografia, da economia, da lingüística, ampliando e diversificando os seus temas o que possibilita a abertura de espaços para

¹²O tempo é a substância de que sou feito. O tempo é um rio que me leva, mas eu sou o rio; é o tigre que me despedaça, mas eu sou o tigre; é o fogo que me consome mas eu sou o fogo. (Jorge Luis Borges apud CAMARGO, 2000: 42).

outros sujeitos históricos como mulheres, crianças, índios, negros, prostitutas, bruxas, vencidos, marginais, excluídos - os quais se tornam também atores da história.

Para Duby (1987, p. 136) esse “gosto cada vez mais vivo pela história”, que se manifesta a partir de 1970, e que tem “razões que não percebo bem”, permite que alguns historiadores de profissão decidam não mais escrever apenas para os seus colegas ou seus alunos, e a história “aliando o rigor e o gosto pela descoberta à elegância do estilo”, volte a ser “o que fora em França no século XIX: um gênero literário muito fértil”. Essa “abertura brusca, vertiginosa, para uma audiência imensa, heteróclita, imperceptível”, que acolhe também a expressão através de imagens, inquieta os historiadores que, mesmo assim arriscam e se saem bem.

Veyne (1998, p. 69), indagando por que o homem se interessa pelo seu passado, salienta que não é porque ele seja um ser histórico, pois ele também se interessa pela natureza, mas por duas razões fundamentais: a primeira, por pertencer a um grupo nacional, social, familiar... o passado desse grupo tem um atrativo particular; a segunda “é a curiosidade, seja anedótica ou acompanhada de uma exigência de inteligibilidade.” Ironizando aqueles que dão ênfase ao sentimento nacional e à tradição, ele considera que, quando um francês se interessa por um historiador de outra nacionalidade ou por uma revista histórica, “o único objetivo é distrair e saber”. E isso não é novo: já era assim entre os gregos e para Sócrates, as conferências sobre o passado, que o sofista Hippias faz aos espartanos, têm “o mesmo papel que as boas velhinhas fazem junto às crianças: tu lhes contas histórias que os divertem.” No mesmo texto em que reflete sobre a historicidade do interesse pelo passado, Veyne (1998, p. 73), declarando que a história é um produto dos mais inofensivos que a química do intelecto jamais elaborou, considera que “ela desvaloriza, desapaixona, não porque restabelece a verdade contra os erros engajados, mas porque sua verdade é sempre decepcionante e a história de nossa pátria se apresenta, rapidamente, tão enfadonha como a das nações estrangeiras.”

Enfim, fascínio e/ou tédio pela história - seja na visão dos historiadores, na resposta do público em geral ou, mais especificamente na dos alunos da educação básica - é uma ambivalência que coloca em xeque a busca de um interesse o qual pressupõe um desinteresse. Percebendo que a questão foi colocada no projeto de uma maneira absoluta, tento relativizá-la e essa tentativa de relativização incentiva a busca de uma perspectiva

mais abrangente para a pesquisa. Nessa busca, me distancio do seu objeto de estudo que já considerava claro, definido e conectado com as outras instâncias do projeto e me defronto, então, com uma fundamentação teórico-metodológica fugidia, que não se harmoniza entre si, e também com uma perda de referências, que integrada ao processo de amadurecimento, exige uma mudança de rumo nas minhas reflexões.

Caminhando por este labirinto, onde muitas possibilidades se anunciam, sigo, esperançosamente, galerias que me parecem seguras para, de repente, me bater em paredes fechadas e, assim, ter que dar meia volta buscando outras. Nesta busca, o meu fio de Ariadne é a certeza de que o meu objeto de estudo mais amplo e evidente é o *ensino de história com seus inventos e contratempos*. Mas isto é muito vago, muito “geral”. *Onde está o detalhamento, a sutileza do objeto? Onde está o problema para “investigar”?*

Em um processo de amadurecimento, no qual, se relevam as discussões com professores e colegas das disciplinas cursadas no Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da UFBA, vou percebendo que o que busco não é apenas despertar o interesse do aluno pela história, mas sim a sua *compreensão*. Levo essa idéia, ainda incipiente ao meu orientador Ubiratan Castro de Araújo e ele me sugere a possibilidade da “criação” de uma *metodologia da compreensão*. Percebo que, de certa maneira, o que eu, talvez, “inconscientemente”, venho tentando construir sejam possibilidades teórico-metodológicas para a compreensão da história, apesar da fixação na questão da falta de interesse do aluno, o que “velava” essa pretensão. *Mas o que é “compreensão”? Como me aproximar de sua conceituação? Como compreender a “compreensão”?*

Em Sá (), encontro os primeiros elementos para a fundamentação da *compreensão* no sentido 2000, p.11-13 que busco. Baseada, fundamentalmente em Bornheim, Palmer, Ricoeur e Soares, a autora reflete sobre a hermenêutica da compreensão. E, assim, faço os primeiros contatos com as idéias de:

Dilthey que tomou como objetivo compreender ‘a partir da própria vida’ encarada como sentido, como experiência humana conhecida a partir de dentro. Considerando que a experiência constitui um ponto de partida para as ciências humanas, acredita “que a compreensão seria a palavra chave para os estudos humanísticos”;

Heidegger que considera a hermenêutica como a explicação fenomenológica da própria existência humana, enquanto que compreensão e interpretação seriam seus modos

fundantes. Ele não buscou a construção de uma epistemologia, sua hermenêutica procurou retomar a problemática ontológica clássica e a hermenêutica do *Dasein* apresenta uma ontologia da compreensão, pois, como “não é separável de nossa disposição e não podemos imaginá-la sem o mundo ou sem a significação”, a compreensão se tornou ontológica;

Gadamer, que amplia a obra de Heidegger e contribui para a “consolidação da contribuição da hermenêutica para as ciências humanas”;

Ricoeur que critica o caráter ontológico que Heidegger confere à compreensão e “considera a hermenêutica um problema não resolvido, ante a aporia desastrosa que se coloca com a alternativa entre explicar e compreender.” Enquanto predominarem as “preocupações *ontológicas* segundo as quais compreender deixa de ser um simples *modo de conhecer* para tornar-se uma *maneira de ser*” não poderá se efetivar a construção de uma epistemologia com estatuto de reputação científica. Os “processos de compreensão/interpretação são de caráter eminentemente epistemológico.” E negar essa perspectiva “faz com que, no lugar de nos perguntarmos *como* sabemos, nossas questões incidirão sobre *o modo de ser* de um ser que só existe compreendendo.”

Críticas a essa maneira “interna” de perceber a compreensão é também feita por Veyne (1998, p. 67, 58, 69) tendo como conteúdo central a história. Escrever história é uma atividade intelectual e, assim, a história é uma noção livresca e não existencial que exige uma elaboração que não diz respeito ao homem em seu ser íntimo e nem perturba o sentimento que tem de si próprio. Por isso, conceber que o homem, estando ele próprio dentro da historicidade, a história sendo conhecida por um ser que está nela inserido, o levaria a ter pela história um interesse particular, uma relação mais estreita do que com qualquer outro saber, seriam considerações, que parecem ao autor falsas “ou melhor parecem o exagero de algumas verdades muito menos dramáticas”, já que não existe “consciência história” ou “historiadora.”

Para Veyne (1998, p. 67-69), a consciência espontânea não possui noção de história que “é um domínio onde não pode haver intuição, mas somente reconstrução, e onde a certeza racional dá lugar a um saber real cuja fonte é estranha à consciência” a qual só sabe que o tempo passa, pois se um *Dasein* contempla um armário antigo só sabe que é velho, mas, contrariamente ao que pretende Heidegger, não sabe que é histórico. Como a história é a organização, por meio da inteligência, de dados que se referem a uma temporalidade que

não é a do *Dasein*, tudo o que a consciência conhece da história é uma estreita franja do passado e “isso não é bastante para conhecer a história e organizar a trama.”

No capítulo intitulado *Compreender a Trama*, Veyne (1998, p. 81-83,) aprofunda as suas reflexões sobre a compreensão da história, trazendo, para contracenar com essa compreensão, outro ator fundamental para a construção dessa representação: a explicação. Distingue dois sentidos para o “explicar”: um sentido forte, onde explicar significa “atribuir um fato a seu princípio ou uma teoria a uma outra mais geral”, como fazem as ciências ou a filosofia; um sentido fraco e familiar, como ao dizer: “Deixe-me explicar-lhe o que se passou e logo compreenderá.” Contrariamente àqueles que dizem, freqüentemente, que a história não pode “contentar-se em ser uma narração; ela também explica, ou melhor, deve explicar”, o historiador defende que a explicação histórica verdadeira prende-se ao segundo sentido do termo, aquele das explicações “familiares”, pois a despeito de certas aparências e de certas esperanças, não existe explicação histórica no sentido científico da palavra. Como a história nunca ultrapassa esse nível de explicação muito simples, continua fundamentalmente uma narração, pois o que se denomina de explicação não é mais que a maneira da narração se organizar em uma trama compreensível.

Considerando, assim, que explicar, por parte do historiador, quer dizer “mostrar o desenvolvimento da trama, fazer compreendê-lo”, Veyne (1998, p.82-84) observa que a relação entre compreender e narrar, que é a quinta-essência da explicação histórica, não merece tantos elogios, porquanto “se distingue muito pouco do gênero de explicação que se pratica na vida quotidiana ou em qualquer romance em que se narra esta vida...”. Defendendo que “tudo o que se narra é compreensível, visto que se pode narrá-lo”, retoma a crítica a uma dimensão mais interior da compreensão, quando ironiza a palavra compreensão, utilizada por Dilthey: “para praticá-la e ser um verdadeiro historiador, ou quase, basta ser um homem, isto é, deixar-se levar.”

No seu estilo irônico, que na minha percepção, pretende, talvez, como dizem os franceses “épater les bourgeois”, sendo os burgueses incomodados, os defensores de uma história mais intimista, sem separações rígidas entre sujeito e objeto, e aqueles defensores da história como ciência, Veyne (1998, p.83), tem uma noção muito ortodoxa de ciência: “Assim, é o mundo sub-lunar da história onde reinam, lado a lado, liberdade, acaso, causas e fins em oposição ao mundo da ciência que só conhece leis.” Assim, oferece elementos

para multirreferenciar as reflexões sobre o compreender em história e suas relações com o explicar. Como contrapontos aos seus argumentos escolhi dois historiadores, nos quais, encontrei elementos que considero significativos para esse fim: Le Goff e Girardet.

Enquanto para Veyne (1998, p. 74) “escrever história é uma atividade do conhecimento e não uma arte de viver”, Le Goff (1998, p. 107, 232), referindo-se à *Histoire de France* de Michelet declara que ele ensinou aos historiadores da história nova “que a história é a vida”. Assim, para Le Goff a história é uma luta contra a morte, na qual, o historiador espera “mais ou menos conscientemente viver ele próprio um pouco mais tempo graças a esse mergulho no passado.” Palavras como fascínio¹³, belo¹⁴, emoção¹⁵, paixão¹⁶ pinçadas em algumas de suas falas, exprimem o seu modo de envolvimento com a história.

Entretanto, seu enfoque muda, quando se refere aos propósitos da história. Apesar de confessar que, na adolescência, lendo *Robin Hood*, ficou apaixonado pela espécie de explicação da história que nos era fornecida e pela alegria de compreender o que estava em jogo, para ele (1998, p. 196), “história muito mais do que contar é explicar”, é predominantemente explicação, montagem¹⁷, construção. Louvando o espírito de síntese de Bloch, Le Goff (1998, p. 111, 245) salienta o rigor que este tem com as palavras, “a maneira como ele as analisava para explicar um problema histórico”¹⁸. Comentando sobre o duplo sentido da palavra História – a disciplina histórica e a historiografia -, observa que é no “desenvolvimento dos acontecimentos que o historiador tenta explicar por meio de sua disciplina”. Referindo-se à importância das imagens na reconstrução da história, explicita: “descobri que uma sociedade não pode ser bem tratada, compreendida, explicada se não se levam em conta as imagens e as obras de arte que ela produziu.”

Acolhendo a noção marxista de luta de classes, para explicar alguns momentos da história, Le Goff (1998, p. 151) observa que, ainda que forjada para explicar a sociedade do século XIX, aplica-se às sociedades medievais. Também critica o reducionismo difundido “pelo marxismo vulgar, que hierarquiza as chamadas infra-estruturas e super-estruturas”,

¹³ Medievalista, tenho um fascínio pela história do batismo [...] (LE GOFF, 1998, p. 184).

¹⁴ Todo um conjunto de belos estudos históricos nasceram desta tomada de consciência do presente difícil da morte [...] (LE GOFF, 1998, p.191).

¹⁵ Toulon foi em primeiro lugar, para mim, uma cidade. E muito cedo nasceu lá a minha emoção pelas cidades que alimentará o meu interesse pela história urbana [...] (LE GOFF, 1998, p. 192).

¹⁶ [...] mas sim de uma história que sendo apaixonada é também apaixonante (LE GOFF, 1998, p. 115).

¹⁷ Penso que a escrita de um historiador está mais próxima da montagem de um filme do que, por exemplo, da narrativa de um romancista. (LE GOFF, 1998, p. 62).

¹⁸ Os grifos dessa e das próximas citações são meus.

considerando essa oposição “funesta para a compreensão histórica”. Para ele, há efetivamente estruturas como mostra Braudel, mas todos esses níveis “devem ser apreendidos e explicitados, um misto de aspectos fundamentais, uma mistura relativamente estruturada que o historiador deve poder chegar a analisar.”

As diferenças entre Veyne (1998, p. 117) e Le Goff (1982, p. 91), além de um olhar a história de uma maneira “asséptica” e outro, de maneira mais “apaixonada”, parecem estar ligadas também ao estatuto de história como ciência. Para o primeiro a “história não é uma ciência, e seu modo de explicar é de “fazer compreender”, de contar como as coisas se passaram...” O segundo, embora negando a existência de uma “ciência como verdade objectiva” acredita que exista “uma ciência histórica que se põe como objectivo a objectividade, e que, portanto, apesar do contexto em que se actua, há sempre algo que se acrescenta à contribuição de um saber específico.”

Ao contrário de Veyne, Girardet (1987, p. 166-167), considerando “difícil pensar que o exercício da profissão de historiador apenas releva da força única da curiosidade intelectual”, já que “são ligações de uma intimidade desconcertantes aquelas que tendem a estabelecer-se entre ele e o passado”, observa que se aproximar desta dimensão não significa uma renúncia aos princípios da reflexão crítica. Para ele, um sentimento vivido de uma presença do passado evidente e misteriosa, não é o único resultante dessa intimidade que também proporciona “uma deslocação de perspectivas... uma lenta modificação da paisagem interior, uma ordem nova e sempre em movimento que tende a estabelecer-se entre os factos, os valores, as referências.” Esse deslocar de perspectivas, que também incorpora a memória, “modifica a visão do nosso passado individual, aquele mesmo que nós vivemos” e se transforma “no nosso modo de apreensão e de compreensão do passado histórico, aquele mesmo que escolhemos estudar.” A familiaridade cada vez mais íntima com uma época, entretanto, não significa o desmentir das observações e das análises pois “ela leva a que se deite sobre elas um outro olhar, a que se situem numa outra dimensão, a que se introduzam num outro sistema de compreensão.”

Enquanto Veyne (1998, p. 67) critica aqueles para quem “o objeto e o sujeito do cognoscente seriam dificilmente separáveis: nossa visão do passado exprimiria nossa situação presente e nós nos pintaríamos ao pintar nossa história”, Girardet (1987, p. 170), defendendo a “implicação pessoal do historiador na história” e “a profundidade desta

implicação”, postula uma intimidade com a história que, me parece, está próxima do que Veyne (1998, p. 67) critica “como a temporalidade histórica, tendo por condição de possibilidade a temporalidade do *Dasein*, mergulharia suas raízes na parte mais íntima do homem.” Com maior ou menor paixão, com maior ou menor envolvimento e/ou intimidade com o sentido da história, o que se salientam no pensamento desses historiadores são as convergências e divergências no que diz respeito à relação sujeito/objeto.

Todas essas considerações sobre *compreensão* e seu vínculo com a relação sujeito/objeto, seja dentro de uma dimensão mais interna e intimista, na qual, o sujeito vai se descobrindo através de referências e se tornando, ele mesmo, uma referência, seja em uma dimensão mais objetiva, na qual, compreender é um *modo de conhecer* o que o relaciona com o explicar, têm como pano de fundo a busca por uma aproximação do “como compreender” na história.

No contexto epistemológico em que se movimentam os novos paradigmas científicos, uma inovação das mais ambíguas e contraditórias é a aceitação da subjetividade como elemento inerente ao trabalho intelectual, que pode ser enriquecedor, quando bem incorporado e perigoso, quando deixado na sombra. O risco do pesquisador se perder de uma objetividade, necessariamente aproximada, torna-se mais presente, quando ele “apaga cuidadosamente os traços de sua implicação pessoal com seu objeto de estudo” (Laplantine *apud* SAMPAIO, 1997, p. 36).

Trazida à cena nas brechas abertas pela flexibilização nas Ciências Humanas, ligada à tradição romântica, a subjetividade, que pressupõe a implicação pessoal, a qual se processa “na integração do observador no campo mesmo da observação” (SAMPAIO, 1997, p. 36), surge como antídoto à tradição iluminista, particularmente na sua vertente positivista, que tem como um de seus cânones a neutralidade, isto é, a imparcialidade e o distanciamento do sujeito diante do fenômeno social observado. Nesse contexto mais flexível, a subjetividade precisa se diferenciar da objetividade para garantir o seu espaço no trabalho intelectual; entretanto, essa diferenciação precisa ser relativizada ou pode significar a exacerbação do mito do sujeito, o olhar obsessivo para o próprio “umbigo”, ou a cristalização da dicotomia subjetividade/objetividade. (TOURINHO, 2000, p. 69).

Para Santos (1997, p. 50), essa dicotomia foi construída pela ciência moderna que, consagrando o homem como sujeito epistêmico, expulsa-o, enquanto sujeito empírico. No

paradigma da ciência moderna, o conhecimento “procede pela transformação da relação eu/tu em relação sujeito/objeto, uma relação feita de distância, estranhamento mútuo e de subordinação total do objeto ao sujeito um objeto sem criatividade nem responsabilidade” (SANTOS, 2000, p.34). Essa distinção entre sujeito e objeto, que nunca foi pacífica nas ciências sociais que, de alguma forma, resistiram à separação sujeito/objeto por “preferirem a compreensão do mundo à manipulação do mundo” (SANTOS, 1997, p. 44) é muito mais complexa do que pode parecer à primeira vista. Diante das descobertas da física quântica sobre a interferência do sujeito no objeto observado, esta separação sujeito/objeto “perde os seus contornos dicotômicos e assume a forma de um continuum” (SANTOS, 1997, p. 25 - 26). O autor (1997, p. 38) considera também a necessidade de ir além da mecânica quântica, pois “enquanto esta introduziu a consciência no acto do conhecimento, nós temos de a introduzir no próprio objecto do conhecimento sabendo que, com isso, a distinção sujeito/objecto sofrerá uma transformação radical.”

Queiroz (1988, p. 37, 40), no seu texto *Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”*, nos oferece uma relevante e interdisciplinar reflexão sobre o tema. Buscando aproximar a sociologia da *história de vida*, tenta superar a visão maniqueísta da relação entre o individual e o coletivo e considera que a existência do individual e do único numa pessoa é excedida “por uma infinidade de influências que nela se cruzam e das quais não pode, por nenhum meio escapar de ações que sobre ela se exercem que lhe são inteiramente exteriores.” As possibilidades para o rompimento da dicotomia que se expressa na oposição entre subjetivo e objetivo estariam em novas maneiras de compreender o subjetivismo e sua relação com a objetividade em oposição à visão tradicional que considera que enquanto o objetivo encerra “características válidas para todos os indivíduos porque exterior a eles”, o subjetivo “permaneceria encerrado no íntimo do indivíduo, formado pelas qualidades que lhe seriam exclusivamente peculiares.” A intrínseca relação entre o que é interno e o que é externo torna-se mais evidente, quando a sociologia apodera-se da psique também como seu campo de estudos e estende seu âmbito até os sonhos, durante muito tempo considerados algo exclusivamente pessoal, encarando-os como representações simbólicas do relacionamento do indivíduo com seus semelhantes e a sociedade. Dessa maneira, a *história de vida* seria um canal que possibilitaria o contato com “estruturas mentais mais

antigas”, os arquétipos, por que “se coloca no ponto de interseção das relações entre o que é exterior ao indivíduo e o que ele traz no seu íntimo.”

Uma dimensão, acredito, não exclui a outra. A compreensão que move o mundo não precisa ter seu movimento aprisionado no sentido do compreender como *uma maneira de ser*. Uma viajante, que se insere no rio e se torna indistinto dele, precisa também perceber o rio da história com um certo distanciamento e objetividade. Isto não significa olhar para ele de suas margens, “pois não existe conhecimento da história desde fora” (LOWY, 1989, p. 70), mas, como navegadora, precisa de um barco para percorrer o seu curso, muitas vezes tempestuoso. Também o sujeito que se insere na história, tendo assim mais possibilidades de compreendê-la, necessita um modo de conhecer mais externo, no qual, o compreender tem como coadjuvante o explicar.

As considerações teóricas que integram esse *relato de uma trajetória* compõem os primeiros movimentos que impulsionaram a ampliação do *interesse* para a *compreensão* e motivaram a busca de reflexões sobre os caminhos teórico-metodológicos para a construção de um ensino e aprendizagem que possibilite um compreender-se como ser histórico e neste mesmo movimento (ou não) compreender a história. No projeto original o alvo do interesse era o aluno. Agora o “compreender-se”, refere-se a todos os envolvidos no processo ensino e aprendizagem, inclusive, a pesquisadora.

Outra idéia que fui amadurecendo durante o processo da pesquisa, é a de que essa busca não se destina a um objeto de estudo no sentido mais ortodoxo do termo, o que, acredito, não caberia na proposta desse trabalho. A existência de um objeto, recortado da realidade e autônomo, a investigar, se constitui mais uma exigência para uma pesquisa que se processa, exclusivamente, sob um ponto de vista epistemológico e a busca que motiva esse trabalho pretende ser conduzida por uma perspectiva também ontológica.

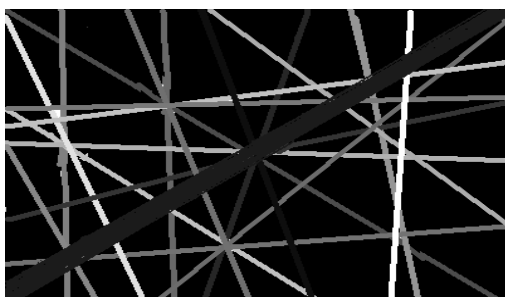
Segundo Serpa (2003), apesar de estarmos centrados no conhecimento (a sociedade do conhecimento), a questão fundamental é aprender a vivenciar múltiplos contextos e linguagens e a conviver com múltiplas subjetividades humanas, sem pretender reduzir a multiplicidade ao eu, ao hegemônico, e sim construir no diálogo novos territórios a partir dos entre-lugares, dos inter-contextos e dos inter-textos, enriquecendo a configuração de singularidades: “Assim a questão é de novas ontologias [...] temos que privilegiar as dimensões do ser humano, ou seja, as ontologias, pois as epistemes devem ser

compreendidas dentro da vida e dos modos de vida dos seres humanos, isto é, no interior das ontologias.”

Nos movimentos da pesquisa, apesar da *compreensão* constituir-se em uma referência, que ocupa durante mais tempo o universo do trabalho, isso não significa que seja a única nem a mais importante. A *compreensão*, na sua dimensão mais ontológica e hermenêutica, tem o significado de um fundamento¹⁹ não no sentido de base, mas de uma rede onde várias possibilidades acontecem, sendo ela uma dessas possibilidades.

E é a partir desse fundamento que se vai desvelando as outras possibilidades neste universo de centros instáveis²⁰ onde, em cada momento, uma possibilidade pode ocupar o centro em um processo que visa a uma quebra de hierarquizações, visto que todas se arrumam em rede e não em uma escada com degraus, em níveis diferentes. Enquanto uma possibilidade ocupa o centro, as outras marcam presença, já que não estão confinadas em um sistema onde uma se acende e as outras se apagam. A que se destaca no momento tem apenas o brilho mais forte.

Imaginei uma figura que concretizasse essa idéia:



O fundo preto seria o universo da pesquisa. As linhas, as suas várias referências. A linha azul, que corta em diagonal o quadro, seria a compreensão por onde passam todas as outras e que, neste momento, se destaca por estar ocupando o centro. Mas este centro poderia estar, a depender das circunstâncias, ocupado pela linha verde claro, representando os inventos e contratempos ou pela linha amarela, representando a relação professor/aluno

¹⁹ [...] Os seres que compartilham essa mitologia têm sempre o originário como fundo. Análogo a um jogo, sempre retornam, ou seja, o fundo acompanha o acontecimento, a jogada, o evento. (SERPA, 2003).

²⁰ [...] Não há centro, não há verticalidade. É a horizontalidade onde cada ser é uma centralidade. (SERPA, 2003).

ou pela azul turquesa representando o tempo/espço... Dessa maneira, visitaremos os vários movimentos desse universo, guiados pela *compreensão*, em uma animação que pressupõe um compreender/interpretar e também transformar, não no sentido de ultrapassagem, progresso, futuro, mas de instantes onde acontecem possibilidades.

A proposta da pesquisa não é, portanto, investigar até que ponto a *compreensão* faz parte do universo do ensino de história, mas de registrar, narrar, compreender, interpretar, suas manifestações, criando possibilidades para que sejam incorporadas à pesquisa e ao ensino de história. Encontrei em Galeffi (2002, p. 62) um apoio teórico para esta minha pretensão de não focalizar em um objeto de estudo, dando mais plasticidade ao todo, quando esse autor declarando sua opção por uma atitude filosófica de radicalidade, e o seu interesse em relevar campos tensivos, “que abram o nosso âmbito pensante para outras possibilidades ainda não pensadas”, reflete: “Do âmbito em que me encontro, estou convencido de que problemas filosóficos tornaram-se tensões filosóficas na contemporaneidade. Não há mais problema para decifrar, examinar e analisar, e sim tensões filosóficas, conflitos, modos de ser para *deixar acontecer o com-sentido*.”

Encontro também nos referenciais da multirreferencialidade e da complexidade, temas do próximo capítulo, teorias que, por se movimentarem nos universos da tensão, das incertezas, da opacidade, das luzes e sombras, do claro/escuro, podem ser consideradas as mais próximas do sentido desta pesquisa.

3 - A MULTIRREFERENCIALIDADE E A COMPLEXIDADE

3.1 Considerações iniciais

Ariano Suassuna, agradecendo a Otavio Frias Filho um artigo, no qual, é elogiado por sua “aula – espetáculo, dada em S. Paulo em 1995”, contesta o articulista quando este se refere às nossas tradições africanas e indígenas. Para Frias, essas culturas são o que temos de mais arcaico e talvez de melhor, porém, considera que para “o bem ou para o mal, o futuro da nossa cultura parece estar na outra tradição local cosmopolita e ‘litorânea’, permeável às influências estrangeiras e ao ecletismo moderno, tradição essa que ganha impulso com a globalização.” (Frias apud SUASSUNA, 2001).

Suassuna, afirmando sem dúvidas que a cultura brasileira, “se nós deixarmos”, será esmagada, pela “cultura” dos meios de comunicação de massa, sustenta que tal opção está sendo feita para o mal, mesmo porque “aquela cultura é não **talvez**, mas **com certeza** o que temos de melhor.” Citando a influência de Debussy sobre Villa Lobos, declara não ser contrário ao contato com outras culturas, mas critica a uniformização “que considera Elvis Presley e John Lennon tão importantes quanto Bach e Stravinsky [...]”

Quando li esse artigo, fui tomada por dois sentimentos ambivalentes: um de “concordância”, motivado pela ligação afetiva e pela importância que atribuo à cultura popular brasileira, nas suas origens negra, indígena e também portuguesa, cultura admiravelmente resgatada pelo trabalho de Suassuna; outro sentimento de “discordância”, por considerar que o seu discurso tem um viés paralisador, na medida em que não aceita a tradição que nós, brasileiros, particularmente os baianos, temos de incorporar as “novidades”. Tradição que traz consigo os riscos da banalização, mas, que traz, não apenas, a possibilidade do “novo”, mas também a possibilidade de ressurgimento e revitalização do “velho”, que, de repente, pode ressurgir mais novo do que o “novo”.

O discurso hierarquizador e isento da dúvida, da sinuosidade, do talvez, da incerteza, mesmo do “ou”, quanto mais do “e/ou”, menos ainda, do “e”, poderia talvez servir, foi essa a minha intenção inicial, como ilustração de uma postura que não deixa espaço para a complexidade nem para a multirreferencialidade. Dessa maneira, meu movimento mais forte foi o de reforçar a discordância à ortodoxia de Suassuna e reprimir o

outro movimento mais sutil, que concordante com alguns dos seus argumentos, até porque, além de admirar muito o seu trabalho, considero importantes essas posições mais radicais como contrapontos à nossa tendência "novidadeira".

Nesse processo, vivenciei a importância de se "incorporar" um discurso sem "esquecer" o outro, o que pode criar pontos de tensão que multirreferencializam a nossa leitura das "coisas que estão no mundo". Saber reconhecer e conviver, com essa ambivalência, que traz consigo a tensão, me parece ser o grande desafio de qualquer pesquisa que se pretenda multirreferencial e complexa. A necessidade dessa tensão, como elemento propiciador de revisões de tendências estabelecidas, a priori, foi aventada nas discussões que temos tido no curso de doutorado, sobre o "risco" da multirreferencialidade e da complexidade, por serem teorias que permitem muitas possibilidades, poderem cristalizar-se e se transformarem em soluções para todos os impasses.

Assmann (1996, p. 23-22) referindo-se a "uma dimensão profunda dos processos vitais, cognitivos e culturais que transcorre "aquém da identidade e da oposição"²¹ e considerando a complexidade como "o conceito provisório do qual dispomos para referir-nos a isso", também demonstra o receio de que "a excessiva freqüentação desse termo", traga o risco da banalização. Tomando a complexidade como possibilidade conceitual de libertar-nos "da estreiteza daquela concepção da dialética", considera que essa concepção está presa a "esquemas triádicos (tese, antítese, síntese) no interior de uma suposta totalidade, confinada em sua estrutura", onde não há "além" nem "aquém" sem que se passe "pela famosa contradição."

Apesar de partilhar das preocupações teóricas de Assmann sobre a complexidade, sua visão sobre dialética soa-me tão unilateral quanto a de Suassuna sobre a cultura brasileira. Carvalho (2001, p 56, 62), refletindo sobre o esquema dicotômico "que torna obrigatório ser antimoderno ou então dar vivas à modernidade" sem, ao menos, uma síntese dialética ser operada, considera que "compondo uma caricatura, podemos dizer que o mundo moderno é apresentado como simplesmente racional, iluminista, positivista, teleológico, dicotômico..." depois da leitura de Assmann, eu acrescentaria: dialético. Para Carvalho, quando fazemos recortes para estudo, congelamos uma realidade que é dinâmica

²¹ Assmann registra em pé de página que colheu esta expressão de PINHEIRO, Amálio. *Aquém da Identidade e da Oposição. Formas na Cultura Mestiça*. Piracicaba. S P: Editora UNIMEP, 1994.

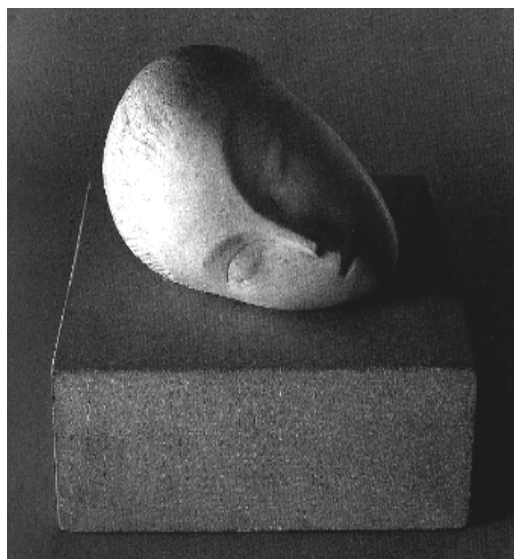
“e, por consequência, criamos um objeto, praticamente sem movimento”; essa é a “falaciosa simplicidade que encobre tensões presentes.” Tentar sintonizar com esse movimento do objeto e das tensões, que traz consigo, é um desafio a que me proponho nessa pesquisa. Para isso, considero que a complexidade e a multirreferencialidade precisam também ser refletidas nas suas próprias tensões internas e nas suas contradições, constituindo, assim, os referenciais mais próximos da pesquisa.

Para Macedo (2002, p. 24, 21), é a criticidade que move e mobiliza tanto a complexidade como a multirreferencialidade: “É necessário enfatizar que a epistemologia da complexidade no seu olhar multirreferencial em ciências da educação nasce no âmago do senso crítico universitário alargado e parte dele.” Registrando que as idéias do seu livro sobre currículo e complexidade se apresentam, enquanto interfaces da noção cunhada por Edgar Morin: o *pensamento complexo*; e de um conceito extremamente movente, pluralista e intercomunicante, forjado por Jacques Ardoino: o de *multirreferencialidade*, considera que são noções contemporâneas, há muito exercitadas numa diáspora que dificultou as suas sistematizações: “É justamente com Morin e Ardoino que tivemos a oportunidade de vê-las densificadas numa teorização que se dissemina pelos diversos campos do saber.”

A complexidade para Morin, segundo Macedo (2002, p. 21, 22), não se limita à própria palavra complexidade, porta, em seu seio, a confusão, a incerteza e a desordem, sendo uma palavra-problema e não uma solução, portanto, é complexo aquilo que não se pode resumir a uma palavra-mestra: “No espaço metodológico da teoria da complexidade separar e distinguir nunca é cortar; unir e conjugar nunca é totalizar, mas sim pensar globalmente se movimentando entre o global e o parcial”. Ao mesmo tempo, tem o sentido do caráter circulante do conhecimento, já que, para Morin, pensar é pensar em movimento “aquilo que a lógica conjuntista-identitária pensa de maneira estática, por exemplo: a identidade, unidade, o ser, o objeto, a estrutura, a sociedade.”

Acredito que, nesse movimento, em certos instantes, a complexidade, em produtos parciais e provisórios, se simplifica. E aqui cabe a pergunta: *E a simplicidade? Onde ela se situa neste contexto? Seria incompatível com a complexidade?*

Há alguns anos, li uma frase que me chamou a atenção: *Simplicidade é a complexidade resolvida* (Constantin Brancusi). Não sabia quem era Brancusi²² e a complexidade, para mim, era apenas sinônimo de complicado, de intrincado. Mas gostei tanto do sentido da frase que resolvi guardá-la. Quando me aproximei da teoria da complexidade, achei que haveria incompatibilidade entre ela e a frase de Brancusi, já que ela parece ter uma conotação de resolução definitiva e o “pensamento complexo vive uma tensão constante entre a aspiração a um saber não redutor e o reconhecimento do inacabamento e incompletude de todo conhecimento.” (MACEDO, 2002, p. 22). Entretanto, segundo Hodge (2003), apesar de Brancusi desejar fazer um trabalho o mais simples possível, buscando uma forma pura, paradoxalmente, esse processo tende também a destacar a complexidade dos pensamentos que estão em suas obras. Quando alguém contempla uma escultura como a *Musa Adormecida*, provavelmente, tentando compreendê-la, realiza uma atualização e recupera em outras referências a complexidade original buscando também uma simplicidade que permita o instante da compreensão.



Tomando como referência as palavras de Macedo (2002, p. 22), para quem, a complexidade não elimina a simplicidade, mas “a integra em termos dialógicos, recusando

²² Constantin Brancusi foi um escultor romeno que nasceu em 1876 e, em, 1886 abandonou a escola sem saber ler nem escrever. Depois de trabalhar como carpinteiro e pedreiro, estabeleceu-se em 1904, em Paris, sofreu influência da arte africana e oriental e também de Rodin.

as conseqüências mutilantes, reducionistas e unidimensionais da simplificação”, me permito afirmar que a complexidade, como nos trabalhos de Brancusi, se transforma em simplicidade, em um processo que não despreza os elementos necessários para uma configuração, na qual, simplicidade e complexidade se integram, não sendo uma solução simplista, reduzida, mutilada, nem definitivamente configurada visto que as simplicidades são provisórias, podendo criar outras complexidades que se movimentam conectadas a múltiplas referências.

À perspectiva que permite a possibilidade de trabalhar com uma multiplicidade de referenciais, segundo Fróes Burnham (1998, p. 45), o grupo da Paris VIII, animado por J. Ardoino e G. Berger, denomina de *multirreferencialidade*:

Ardoino argüi que esta é uma perspectiva de apreensão da realidade através da observação, da investigação, da escuta, do entendimento, da descrição, por óticas e sistemas de referências diferentes, aceitos "como definitivamente irreduzíveis uns aos outros e traduzidos por linguagens distintas, supondo como exigência a capacidade do pesquisador de ser poliglota" e, acrescentamos, de ter uma postura aberta.

Essa irreduzibilidade "encaminha a si mesma (como implicação) uma visão de mundo propriamente cultural" e requer uma "compreensão hermenêutica da situação", em que, os sujeitos aí implicados "interagem, intersubjetivamente" (ARDOINO, 2002, p. 21-22) Nessa concepção de *multirreferencialidade*, a *referência*, segundo Barbier (apud FRÓES BURNHAM, 1998, p. 45) é compreendida como um núcleo de representações "de que é portador cada ator social, tanto do ponto de vista organizacional, [...] institucional, ideológico, quanto libidinal etc". Fróes Burnham (1998, p.45) incorpora ao etc. outros pontos de vista, sempre deixados de lado pelos próprios colegas de Barbier, "tais como as referências ao 'sagrado', ao 'transpessoal', [...]às características míticas, simbólicas e artísticas irreduzíveis a toda interpretação científica e inseparável do núcleo de referências e de valores últimos do sujeito."

Barbier (apud FRÓES BURNHAM, 1998, p.46) distingue esta perspectiva multirreferencial, da *multidimensionalidade* a qual remete à idéia de que é "possível construir de uma maneira aditiva, ou pelo menos complementar, um conjunto de categorias explicativas correspondentes às variáveis do objeto e que permitem pelo menos de maneira exponencial apreendê-la no interior da sua totalidade", enquanto, na multirreferencialidade, cada referente, é como se fosse o limite do outro.

É isso, pois, que faz a especificidade da multirreferencialidade, e não a complementaridade, a atividade, a pretensão de uma transparência pressuposta, e de um domínio possível (deste objeto), mas a afirmação de vazio necessário, da impossibilidade de (se alcançar) um ponto de vista superior a todos (os demais) pontos de vista e a afirmação da limitação recíproca dos diversos campos disciplinares. Há (pois) diversos campos de referência possíveis, nenhum esgota o objeto, nenhum pode, sobretudo, ser reduzido a outro, ou nenhum pode ser explicativo do outro campo.

A multirreferencialidade lida com o pensamento multirreferencial em conexão com o complexo e a relação com a complexidade é explicitamente assumida por este grupo:

Assumindo plenamente a hipótese da complexidade, até mesmo da hipercomplexidade, da realidade a respeito da qual nos questionamos a abordagem multirreferencial propõe-se a uma leitura plural de seus objetos (práticos ou teóricos), sob diferentes pontos de vista, que implicam tanto visões específicas quanto linguagens apropriadas às descrições exigidas, em função de seus objetos; mas de referências distintas, considerados, reconhecidos explicitamente como não-reduzíveis uns aos outros, ou seja, heterogêneos. (ARDOINO 1998, p. 24)

Assim, me parece que a relação entre a complexidade e a multirreferencialidade é imbricada. Mesmo que se queira e/ou se precise refletir, separadamente sobre essas concepções, quando se fala de uma se está necessariamente invocando a outra, porque uma pressupõe a outra. Complexidade e multirreferencialidade se cruzam em uma mesma cosmovisão. Incorporar esses conceitos a uma pesquisa ou, mais que isso, esses modos de compreender e tratar a realidade significa romper com a forma fragmentária de tratar o conhecimento; aproximar-se do processo sem a interrupção do seu movimento, pois o processo se renova, se recria na penetração de sua intimidade, na multiplicidade de significados, na possibilidade de negação de si mesmo. Tudo isso pressupõe o engajamento pessoal e coletivo do pesquisador, a sua implicação com o seu objeto de estudo, pois a construção do conhecimento sobre o mundo exterior não se separa da construção “do próprio complexo sujeito – objeto – processo – instrumento - produto do conhecimento que é o próprio homem”. Assim, analisar o processo significa acompanhá-lo, compreendê-lo, “apreendê-lo mais globalmente através da familiarização reconhecendo a relativamente irremediável opacidade que a caracteriza.” (FRÓES BURNHAM, 1998, p. 41).

A opacidade se processa dentro do pensamento complexo. Contrapondo-se ao pensamento iluminista, que pretende dar conta de todos os mistérios, o pensamento complexo considera que o objeto nunca se revela totalmente, isso nos coloca frente a frente com o fim das certezas, pois a busca do “ser” e do “saber” uno e múltiplo nos revela uma ciência que, ao contrário de constituir-se de verdades absolutas e imutáveis, aponta para

novas descobertas, aceitando a complexidade como uma realidade reveladora, sendo o ser humano sujeito e objeto de sua própria construção no mundo. (PETRAGLIA, 1995, p.12).

Essa perspectiva aproxima o pensamento de Edgard Morin do pensamento do físico belga Ilya Prigogine. Afirmando que “Isaac Newton está para o determinismo assim como o físico belga Ilya Prigogine está para o pensamento complexo”, Cordovil (1998, p.1) defende que o contato entre humanas e exatas não é recente, pois as ciências pediram emprestado à física newtoneana o conceito de determinismo e agora que “a mecânica quântica e a teoria do caos são mais inteligíveis, é proposta a instauração de um pensamento complexo”. Refere-se também à relação de Prigogine com a complexidade, visto que, com suas pesquisas sobre as estruturas dissipativas em termodinâmica, propôs aliança entre homem e natureza, ao defender o tempo como parte dessas leis da natureza, procurando mostrar que esse tempo não é uma ilusão, como queria Einstein.

A partir do conceito da irreversibilidade do tempo, Prigogine criou a flecha do tempo, criação que aproximou as ciências exatas das humanas lhes concedendo historicidade. Os pensamentos de Morin e Prigogine, que caminham juntos em suas respectivas áreas de conhecimento, também se sintonizam na noção do “fim das certezas”: Prigogine se refere a “um mundo de possibilidades, de novidades e criatividade” de um reencantamento da natureza, no ingresso em uma nova racionalidade da incerteza, no entendimento de que o “mundo é feito de possibilidades, probabilidades” (CORDOVIL, 1998, p. 1); para Morin, “o pensamento complexo é essencialmente o pensamento que lida com a incerteza e é capaz de conceber organização”, contendo em si a impossibilidade de unificar [...] de acabamento, uma parte de incerteza, uma parte de indecidibilidade e o reconhecimento do tête-à-tête final com o indizível.” (MORIN, 1984, p. 98). Por isso é que, “se existe um pensamento complexo, este não será um pensamento capaz de abrir todas as portas (como essas chaves que abrem caixas-fortes ou automóveis), mas um pensamento onde estará sempre presente a dificuldade.” (MORIN, 1996, p. 274).

Todo o pensamento de Morin é pautado numa epistemologia da complexidade que compreende interações diversas e adversas, incertezas, indeterminações e fenômenos aleatórios. Seu trabalho consiste na sistematização da crítica aos princípios, objetivos, hipóteses e conclusões de um saber fragmentado. (PETRAGLIA, 1995, p. 39). Para Morin, uma reforma do pensamento se impõe. Compreender esse novo pensamento exige uma

nova aprendizagem, pois “fomos formados em um sistema de ensino que privilegia a separação, a redução, a compartimentalização...” (apud CORDOVIL, 1998, p. 3, 1) Na direção contrária à fragmentação do conhecimento, o pensamento complexo empenha-se em reunir, integrar os modos de pensamento simples em uma concepção mais rica, pois se no primeiro sentido, o mais banal da palavra, complexo significa confusão, num segundo sentido, como resposta ao desafio, essa palavra significa apreensão do que está junto, ou seja, do tecido em comum, pois a “complexidade não é um fundamento, é o princípio regulador que não perde de vista a realidade do tecido fenomenal em que estamos e que constitui o nosso mundo.” (MORIN, 1984, p. 104).

Considerando, segundo Petraglia (1995, p. 43), a ciência moderna ao mesmo tempo enriquecedora e vitoriosa, aniquiladora e tirana para a humanidade diante dos diversos campos científicos que vêm se defrontando na tentativa de mostrar a soberania de seus princípios e descobertas, Morin (1984, p.18) questiona a própria noção de ciência, quando observa que a cientificidade é a parte emersa de um iceberg profundo de não-cientificidade: “A descoberta de que a ciência não é totalmente científica é, a meu ver, uma grande descoberta científica. Infelizmente, a maior parte dos cientistas ainda não a fizeram [...]”. Uma ciência compartimentada, mecanicista, disjuntiva, reducionista, que quebra em fragmentos a complexidade do mundo, fraciona os problemas, separa o que é ligado, unidimensionaliza o multidimensional. (CORDOVIL, 1998, p. 3).

Assim, a riqueza da contemporaneidade está, no meu entender, justamente nas possibilidades de convivência de vários posicionamentos teóricos não hierarquizados, ou, de múltiplas referências, considerando aqui não só as referências teóricas, no sentido de uma ciência constituída, mas diferentes posturas e visões de realidade, consideradas, juntamente com as teorias, como olhares possíveis para compreensão e apreensão da realidade que é complexa. Por isso, acredito que precisamos ter cuidado para que “novas” certezas não substituam “velhas” certezas e, no espaço contemporâneo, possa-se ouvir e fazer uma leitura crítica das múltiplas vozes das tradições que perpassam a construção do conhecimento na contemporaneidade, pois é próprio do pensamento complexo, temas diversos, contraditórios e complementares, onde se encontram problemas epistemológicos, ontológicos, filosóficos, políticos, sociológicos, antropológicos, psicológicos, mitológicos.

3.2 Visões múltiplas / zonas desconhecidas

Acho que a música é a loucura boa, e me inspiro nas coisas de dentro e de fora.
Quem tem uma só visão das coisas é que é louco. *Jorge Luiz de Paula Araújo*²³

Ter mais de uma visão dos fenômenos, caminhando na incerteza e na opacidade, são propostas da multirreferencialidade e da complexidade e, por isso, acredito possível uma analogia destes referenciais teóricos com religiões politeístas como a grega e a africana, particularmente nas figuras de Hermes e Exu, deuses que freqüentam mundos desconhecidos e múltiplos.

Hermes, nascido do amor da ninfa Maia e de Zeus, é o mensageiro do Olimpo, deus de múltiplas atribuições, entre elas, a de conduzir os viajantes por estradas muitas vezes cheias de riscos. De acordo com Pessanha (1973, p. 178-179) as hermas, marcos de pedra que primeiramente tinham apenas a função de indicar o rumo, “acabaram transformando-se no símbolo do próprio deus, como guia e protetor nas perigosas caminhadas por terras desconhecidas.” Também era deus dos mercadores e da eloqüência: “A mesma disposição para comerciar, discutir e persuadir explica suas funções de mensageiro e portador das ordens de Zeus.” Como Hermes Psicopompo tinha também a função de conduzir as almas dos mortos até a região infernal e era também venerado nas festas dos mortos e próximo às tumbas. Por haver inventado a lira, era venerado pelos poetas e cantores, tido, juntamente com Apolo, como protetor da música. “Mais tarde, foi-lhe atribuída a criação das ciências, especialmente a matemática e a astronomia.”

Em caráter, Hermes se aproxima de Exu, nos aspectos como a sabedoria, o poder de comunicação e de transformação, a proteção aos homens, a autonomia, o jogo de cintura e sensibilidade para lidar com situações difíceis os quais se limitam e, algumas vezes, se confundem com a marginalidade, a desonestidade, o embuste, a roubalheira.

Exu é o orixá que faz a ponte entre este mundo e mundo dos orixás, especialmente nas consultas oraculares e cujo caráter transformador o distingue de todos os outros deuses: “Exu é aquele que tem o poder de quebrar a tradição, pôr as regras em questão, romper a

²³ Paciente do Instituto Psiquiátrico Nise da Silveira, no Engenho de Dentro (zona norte do Rio) há 12 anos. Jorge Luiz de Paula Araújo, 36, é poeta e escritor. Participa do bloco "Loucura Suburbana" que desfila no carnaval pelas ruas do bairro. (FIGUEIREDO, 2003)

norma e promover a mudança.” (PRANDI, 2003). É o orixá mensageiro que detém o poder da transformação e do movimento, que vive na estrada, freqüenta as encruzilhadas e guarda a porta das casas, orixá controvertido, porém nem santo nem demônio.

Em um interessante texto intitulado *Exu, de mensageiro a diabo: Sincretismo católico e demonização do orixá Exu*²⁴ Prandi (2003) revela, como, primeiramente, pelo cristianismo e depois pelo kardecismo e pelas igrejas evangélicas, Exu foi perdendo as suas funções originais e se transformando em uma figura demoníaca até entre os adeptos do candomblé. Entretanto, em certos terreiros da religião dos orixás, sobretudo em uns poucos candomblés antigos mais próximos das raízes culturais africanas, “cultiva-se uma imagem de Exu calcada em seu papel de orixá mensageiro dos deuses, cujas atribuições não são muito diferentes daquelas trazidas da África.”

A concepção judaico-cristã, de um modelo que pressupõe, antes de mais nada, a existência de dois pólos antagonísticos que presidem todas as ações humanas, de um lado a virtude, do outro, o pecado não existia na África. Quando a religião dos orixás, originalmente politeísta, veio a ser praticada no Brasil do século XIX por negros que eram ao mesmo tempo católicos, todo o sistema cristão de pensar o mundo em termos do bem e do mal deu um novo formato à religião africana, no qual um novo papel esperava por Exu. Na África, as relações entre os seres humanos e os deuses, como ocorre em outras antigas religiões politeístas, eram orientadas pelos preceitos sacrificiais e pelo tabu “não havendo um código de comportamento e valores único aplicável a toda a sociedade indistintamente, como no cristianismo, uma lei única que é a chave para o estabelecimento universal de um sistema que tudo classifica como sendo do bem ou do mal, em categorias mutuamente exclusivas.” (PRANDI, 2003).

Também Hillman (1989, p. 93) considera que o cristianismo quer uma visão “monocular” e desloca o lado destrutivo, enquadrando-o em uma idéia independente chamada “mal”; criou um dogma, o qual glorifica como “problema do Mal”: “Então o indivíduo começa a ver partes de si mesmo como mal e as separa daquelas partes chamadas bem”. Mas a mente grega foi suficientemente sutil para enxergar que as coisas não estão separadas: “Está tudo misturado. Não há bem nem mal, ou melhor, há bem e mal, porque há sombra em tudo e ela não é um princípio à parte.”

²⁴ Segundo o autor em publicação na Revista USP.

Mistura que, entretanto, não confina o eu em uma unidade mística e emocional: “Uma das grandes virtudes do pensamento grego, assim como do nosso pensamento científico ocidental é a atitude de distinguir as diferenças. É uma virtude muito importante: não devemos perdê-la. Dessa forma, colhemos a unidade e a singularidade das coisas.” (HILLMAN, 1999, p. 19)²⁵. Para pensar acuradamente, necessitamos das distinções e o modelo grego do paganismo é rico em distinções

É como o sabor da água: diferente em cada lugarejo. É um princípio muito importante, especialmente no Mediterrâneo. Em qualquer lugarejo da Espanha o presunto é diferente e se pode distinguir o presunto de um lugarejo para outro. (...) E este culto da diversidade é parte da nossa herança ocidental (...) Então, esta atitude do singular se perde nas grandes teologias religiosas unificadas, como o budismo, o cristianismo e o hinduísmo. Os ismos nos fazem perder as belezas da particularidade. (HILLMAN, s. d, p. 20)

No seu livro *La tete bien faite*, Morin (1999, p. 27) tem como um dos pontos chave de suas reflexões, esse jogo entre a unidade e a singularidade e trabalha com as relações entre o local e o global, o geral e o particular, enfim entre o todo e as partes:

Se trata de procurar sempre as relações e inter-retro-ações entre os fenômenos e seu contexto, as relações recíprocas todo/partes: como uma modificação local repercute sobre o todo e como uma modificação do todo repercute sobre as partes. Se trata ao mesmo tempo de reconhecer a unidade no seio do diverso, o diverso no seio da unidade, de reconhecer por exemplo a unidade humana pelas diversidades individuais e culturais, as diversidades individuais e culturais pela unidade humana²⁶.

Para Morin (1999, p. 27-29), todo conhecimento é, ao mesmo tempo, uma tradução e uma reconstrução, a partir de sinais, signos, símbolos, sob formas de representações, idéias, teorias, discursos e a organização dos conhecimentos implica em operações de ligação (conjunção, inclusão, implicação) e de separação (diferenciação, oposição, seleção, exclusão): “O processo é circular, passa da separação à ligação, da ligação à separação, além da análise à síntese, e da síntese à análise. Dito de outra forma, o conhecimento implica ao mesmo tempo em separação e aliança, análise e síntese.”

A modernidade privilegiou a separação e a análise em detrimento da ligação e da síntese, mas a segunda revolução científica do século XX, que começou em várias partes do mundo nos anos 1960, “opera grandes remembramentos que conduzem à reunião, contextualização e globalização dos saberes até aqui fragmentados e compartimentados, o

²⁵ Original em italiano. Tradução de Mariana Teixeira. Revisão de Hermenegildo O. dos Anjos.

²⁶ Tradução da autora.

que permitiu articular daqui por diante de maneira fecunda as disciplinas umas com as outras.” (MORIN, 1999, p. 28-29).

Morin (1999, p. 23-24) se reportando a Montaigne, distingue uma cabeça bem feita, que “significa que mais importante do que acumular saber é dispor de princípios organizadores que permitam reunir os saberes e lhes dar sentido”, de uma cabeça cheia que “é uma cabeça na qual o conhecimento está acumulado, empilhado e não dispõe de um princípio de seleção e de organização que lhe dê sentido.” O desenvolvimento da inteligência geral requer a dúvida, “fermento de toda a atividade crítica”, o que também abrange “a dúvida da dúvida.” Para isso, existe a necessidade de inclusão, do bom uso da lógica, da dedução, da indução, da arte da argumentação e da discussão. Mas comporta também a inteligência que os gregos chamam de *métis* “conjunto de atitudes mentais...que combinam o faro, a sagacidade, a previsão, a flexibilidade de espírito, o desvendamento, a atenção vigilante, o senso de oportunidade.” (Lautréamont apud MORIN, 1999, p. 25).

Uma cabeça bem feita é uma cabeça, de acordo com Morin (1999, p. 26, 28-30), apta a organizar os conhecimentos e evitar uma acumulação estéril. O novo espírito científico e as novas ciências, como a ecologia, as ciências da terra e a cosmologia podem contribuir, hoje em dia, para formar uma cabeça bem feita. Essas ciências quebraram o velho dogma reducionista da explicação, levando em conta “os sistemas complexos nos quais as partes e o todo se entre produzem e se entre organizam, e, no caso da cosmologia, uma complexidade que está além de qualquer sistema.”:

Explicar não é suficiente para compreender, como revelou Dilthey. Explicar é utilizar todos os meios objetivos de conhecimento, mas que são suficientes para compreender o ser subjetivo. A compreensão humana nos vem quando nos sentimos e preservamos os humanos como sujeitos; ela nos torna abertos a seus sofrimentos e suas alegrias; (...) é a partir da compreensão que podemos lutar contra o ódio e a exclusão. (MORIN, 1999, p. 55-56)

Na busca desse tipo de compreensão, a literatura, a poesia, o cinema, a psicologia a filosofia podem se tornar escolas da compreensão. (MORIN, 1999, p. 55).Fróes Burnham (1998, p. 35) refletindo que “a interminável busca do Homem pela compreensão do mundo, tanto do seu próprio mundo interior quanto do exterior, do qual é parte integrante e integrada, tem levado ao incansável processo de construção do conhecimento, pelos mais diversos modos” e considerando “que construção do conhecimento sobre o mundo exterior não se separa da construção do próprio complexo *sujeito-objeto-processo-instrumento-produto* do conhecimento, que é o

próprio Homem” acrescenta a epistemologia, a antropologia, a sociologia, a psicanálise, a pedagogia. E eu acrescentaria a historiografia, o teatro, a literatura, a mitologia, a geografia...

A complexidade e a multirreferencialidade, referenciais escolhidos para orientar o traçado dos caminhos teórico-metodológicos desta pesquisa, são temas de uma vasta literatura e de interesse de variados teóricos tanto no exterior como no Brasil, que discutem, criticam, atualizam os seus vários conceitos e idéias. Neste sentido referindo-se à educação brasileira Ardoino (apud BARBOSA, 1998, p. 14), no Prefácio de *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*, convoca:

Na França, no âmbito de uma universidade experimental, como é o caso de Paris VIII, ela pareceu a alguns dentre nós (R. Barbier, G. Berger, A. Coulon...) constituir uma forma de resposta à hipótese da complexidade na educação. Ficaríamos tanto felizes quanto honrados se as ciências da educação brasileira, em Porto Alegre, em Brasília, em São Carlos, em Salvador ou em Maceió, se apropriassem desse procedimento.

Concluindo, é importante destacar que para *O ensino de história: inventos e contratempos*, os conceitos e idéias que mais interessam se referem à opacidade e à irreduzibilidade das múltiplas referências, que se conectam com outros como implicação, caos, auto-organização, incertezas, emergências e acontecimentos tecidos nas relações, processo constituído de produto de final aberto...

Assim sendo, estes referenciais teóricos que acolhem a literatura, a poesia, o cinema, a psicologia, a filosofia a epistemologia, a antropologia, a sociologia, a psicanálise, a pedagogia, a historiografia, o teatro, a literatura, a mitologia, a geografia etc. têm sido, juntamente com outros inventos e contratempos, aliados preciosos na matéria Metodologia do Ensino de História. Aliados preciosos também na feitura desta pesquisa, a qual, seja trabalhando com a irreduzibilidade da multirreferencialidade seja com a opacidade e as incertezas da complexidade e sua rede de conexões, pretende no próximo capítulo deste, trabalho aprofundar as várias dimensões da compreensão especialmente sua relação com a epistemologia do educar.

4 - A COMPREENSÃO E A EPISTEMOLOGIA DO EDUCAR

4.1 Introdução

Uma construção coletiva²⁷ implica em possibilidades e em desafios. Foi interagindo com essas possibilidades e com esses desafios que compartilhamos a criação deste texto, motivadas por um interesse comum pela *compreensão* e suas implicações ontológicas e epistemológicas. Esse interesse se vincula aos projetos de pesquisa que ora desenvolvemos e que têm como inspiração primeira o nosso trabalho como professoras da Faculdade de Educação da UFBA, no qual lidamos basicamente com salas de aula: em escolas de Educação Básica da rede pública de Salvador; no Curso de Pedagogia; na matéria Metodologia do Ensino da História e mais recentemente em uma sala de aula de pós-graduação cujo tema central de discussão era a Epistemologia do Educar.

Nesses diversos cenários, cada um em sua singularidade, pessoas pensam, aprendem, ensinam, vivem, existem, compreendem... Como trabalhar com essa diversidade, com as (des)articulações, idiosincrasias, vícios e virtudes e também com as possibilidades desses cenários? Esses questionamentos, desenvolvidos em nossas andanças como professoras, têm nos levado à busca de referências que possibilitem compreender, mais que encontrar explicações definitivas, os processos que aí se desenvolvem.

Como estudantes de pós-graduação, procuramos estudar a complexidade desses cenários e a necessidade de compreendê-los a partir de referências múltiplas, da idéia de que as coisas não estão claramente definidas, mas comportam uma opacidade. Os referenciais teóricos da complexidade e da multirreferencialidade, orientadores de nossas pesquisas, vêm tomando mais sentido (um sentido do sentido?) a partir do encontro com a hermenêutica fenomenológica ocorrido nos estudos dos quais participamos, sobre a Epistemologia do Educar, coordenados pelo Professor Dante Galeffi, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFBA.

A proposta de uma epistemologia do educar sintonizou com nossos anseios de um ensino e aprendizagem mais radical. Foi como se uma referência tornasse mais viável, entre

²⁷ A *Introdução*, *A compreensão na Epistemologia do Educar* e *A compreensão em sala de aula*, foram elaborados em parceria com a doutoranda Maria Roseli Gomes Brito de Sá e publicado na *Ágere. Revista de Educação e Cultura* (2002, p. 15 -18, 32 -42).

outras possibilidades, estabelecer uma conexão entre os vários cenários, entre as várias salas de aula que temos visitado e vivido no decorrer de nosso trabalho como pesquisadoras, estudantes e/ou professoras em qualquer nível de ensino.

Será possível levar como referência teórica o que foi discutido e construído em um curso de pós-graduação para nossas salas de graduação e educação básica? Será que os trabalhos de Heidegger, Dilthey, Galeffi, Grondin, Soares, Palmer, Bornheim podem ser a base teórica de um trabalho na graduação e na educação básica?

A inclusão desses autores, em pé de igualdade entre si e também com outros autores mais “próprios” a esses níveis de ensino, significaria uma quebra de hierarquia, passível de ser ampliada com a introdução, no mesmo pé de igualdade, da produção dos alunos e isto implicaria também em acolher e trabalhar com o texto de um aluno, seja da graduação ou da educação básica, com o mesmo respeito, atenção, consideração e cuidado com que se trabalharia, por exemplo, um texto de Heidegger.

Seria uma fantasia ultrapassar, não apenas como proposta teórica, mas no dia-a-dia da sala de aula, uma hierarquia que sempre tem se sobreposto às propostas mais criativas e inovadoras? Seria absurdo considerar as referências trazidas pelos alunos tão relevantes como as referências das ciências traduzidas nos conteúdos curriculares?

Consideramos um dos aspectos mais atraentes da Epistemologia do Educar (e talvez possamos dizer que esta é sua principal proposta), a possibilidade de se trabalhar com uma igualdade a partir de uma virada do próprio conceito de igualdade, ou seja, indo além de seu significado metafísico para o de um acontecimento no campo existencial. É nesse campo onde as relações acontecem não numa unidade pensada previamente, mas num fluxo desierarquizado de construção de sentido no qual pensar e ser são o mesmo, que se torna possível a *compreensão*.

O trabalho com a *compreensão* pressupõe um enveredar por sendas filosóficas e é na hermenêutica fenomenológica que a Epistemologia do Educar encontra um arcabouço filosófico fecundo para alimentar suas formulações, nas quais encontramos indicações de caminhos para nossos trabalhos de investigação.

Por que entre tantos caminhos, escolhemos esse? Nossos estudos pretendem se realizar na possibilidade da quebra de hierarquia de saberes, na ambiência do campo existencial e tendo como motivação fundamental, a *compreensão*. Como se compreende

aquilo que é veiculado nos processos de ensinar, aprender, discutir, viver e existir com os quais lidamos? Como se compreendem esses próprios processos?

São muitas as formas de se compreender a *compreensão*. Nossos processos de formação puseram-nos em contato, basicamente, com uma visão mais cognitivista que tem a compreensão como uma capacidade intelectual, um patamar – dos mais elementares – do processo de aprendizagem. Já nos estudos sobre epistemologia do educar, encontramos referenciais que ampliam os horizontes da *compreensão*, indo além da visão puramente epistemológica que vem caracterizando a produção do conhecimento nas mais diversas áreas e que sugere um sistema mais fechado, para uma visão da *compreensão* como abertura de possibilidades.

4.2 A compreensão na Epistemologia do Educar

Mas o que é Epistemologia do Educar?

Esta questão nos moveu ao encontro dos estudos com o Professor Dante Galeffi. Não era uma questão que se esgotasse na aparente logicidade das palavras, pois sabíamos que por detrás delas haveria muitas possibilidades. Essa expectativa foi construída em contatos anteriores com Dante, quando percebemos a radicalidade de seu pensamento e a possibilidade de dar sentido a certas inquietações postas pelos nossos objetos de estudo, que lidam com a *compreensão*, com as incertezas, os processos...

Mais do que ter respostas (ou não) a essa questão e outras que com ela se conectam, participamos – ao longo de um curso que não se limitou aos encontros formais de um semestre letivo, já que encontros informais o antecederam – da construção de uma teoria. Sim, a Epistemologia do Educar não está (e talvez não se proponha mesmo) definitivamente construída; suas proposições vêm sendo submetidas à dinâmica de um interrogar coletivo e o referido curso fez parte desse movimento.

Tomamos contato com um modo de fazer filosofia que facilita a aproximação com o universo filosófico, não propriamente por torná-lo mais fácil, mas por torná-lo possível pela articulação com referências diversas, incluindo as existências singulares de cada “presença” no curso, sem estabelecer hierarquias. Assim, formulações de pensadores originários como Tales de Mileto, Heráclito, Demócrito conectavam-se ao pensamento de Hegel, Marx, Dilthey, Heidegger ou mesmo de seus intérpretes, voltava para Sócrates, Platão e

Aristóteles e de novo para Nietzsche, com a mesma acolhida que tinham as reflexões dos participantes.

Essa busca de uma epistemologia não verdadeira, que sobrepõe um caráter multirreferencial a uma pretensão de universalidade, marca o processo de construção da Epistemologia do Educar proposta por Dante Galeffi (2001a; 20001b; 2001c; 2001d; 2002). Para formular esses propósitos, Galeffi (2002) embrenha-se num verdadeiro trabalho arqueogenealógico, indo buscar a originariedade dos conceitos de *logos* e *episteme*, para ressignificá-los em função da compreensão construída. Faz inicialmente uma aproximação do conceito de ciência no ocidente, numa tentativa de descobrir-inventar novas perspectivas de compreensão e de auto justificação, com vistas a um delineamento de uma epistemologia do educar “... radicalmente ressignificada e redescrita em suas possibilidades e processualidades - uma epistemologia além da epistemologia.” (GALEFFI, 2002, p. 400).

O termo “epistemologia” entrou em uso muito recentemente no rol dos conhecimentos acadêmicos. A despeito da grande ambigüidade e polissemia do termo, ele é usado largamente em qualquer área do conhecimento. “Seria, então, impossível reinventar novos sentidos para a palavra?”, pergunta-se Galeffi (2002, p. 400). E prossegue: “Onde caberia uma epistemologia do educar que não se limitasse a acolher como paradigmas irrefutáveis as tradições continental e anglo-saxônica? Seria possível formular uma epistemologia do educar que contemplasse uma compreensão polilógica do *logos* onde se descreveriam apenas acontecimentos implicados com as nossas efetivas emergências existenciais [...] sempre engajado com o ‘cuidado’ e o ‘cuidar’ da vida em comum?”

O autor procura configurar um sentido próprio e apropriada ao termo epistemologia, deixando-o em suspensão para tentar ressignificá-lo em sua valência ontológica. Retoma, para tanto, a etimologia da palavra, reportando-se à *episteme* no sentido grego originário. *Episteme* vem do verbo *epistēmae* – saber; ser capaz de; ser competente para fazer algo. Seria resultante da empiria enquanto experiência unida a *techné*, ou seja, qualquer alteração própria do mundo da cultura. O termo está então, carregado da idéia de competência; não é só *theoré* – que é mais uma dimensão da *episteme* e se relaciona à contemplação. Qualquer nível de maestria, de *techné*, equivale a *epistēmae* no sentido de ciência de; resultado da experiência, da técnica.

Podemos perceber, nessas formulações apresentadas ao longo do curso, a plasticidade do termo *episteme* em sua nascente. Outra informação que nos concede verbalmente o professor Dante é de que a palavra *episteme* passa a ser específica do vocabulário dos filósofos, a partir de Sócrates. Antes havia *sofia*, não a filosofia. O verbo *epistemae* adquire então, conotação de teoricidade, uma competência de nível diferenciado, uma competência teórica, que envolve o desenvolvimento intelectual, um saber abrangente que engloba todos os outros. Um saber diferente da poética, uma busca por meio da *noésis*, da apreensão noética, que se articula em busca de princípios.

A palavra *episteme* adquire, principalmente após a sistematização do conhecimento “científico” feita por Aristóteles, a pregnância de ciência da verdade, do que é verdadeiro em si, traço que perdura até hoje, adquirindo novas conotações, de acordo com o desenvolvimento das ciências constituídas. Ao mostrar esses usos originários da palavra epistemologia e a compreensão da ciência, Galeffi (2002, p. 402) pretende desmistificar a idéia constituída e tornada hegemônica de que “[...] existe uma humanidade muito mais elevada do que aquela experimentada pelos comuns mortais no dia-a-dia.”

Com o intuito de cunhar um outro sentido para a expressão *epistemologia do educar*, Galeffi retoma também uma descrição de *logos*, identificando seu caráter polissêmico originário (engloba, dentre muitas outras, ações como pensar, escolher, selecionar, narrar, anunciar, convencer, ordenar, refletir, teorizar, significar) e a conotação do eminentemente “teórico” adquirida com o advento da filosofia e adotada modernamente. Defende Galeffi (2002, p. 413-414) que a palavra *logos*, derivada do verbo *légo*, parece ter nascido da boca do pensador Heráclito de Éfeso, uma vez que “[...] *légo*, algo assim como ‘ler-dizer’, ‘perceber-falar’, ‘tornar algo legível por palavras’, soa como des-velamento e presentificação de sentido. Soa como *sentido*”. E apressa-se em explicitar que trata-se do “[...] sentido situado, descortinar-se de coisas, mundo, moradas, céu e terra, homens e deuses. Sentido é predominantemente *sentido*”. E acrescenta que o verbo *légo* então se diz *légein*, isto é “dizer e falar”. “Trata-se sempre de algo dito e falado *com sentido*, o que caracteriza o modo de ser próprio ao homem. De forma paralela, *logos* é uma palavra que nomeia *sentido*.”

O autor (2002, p. 416) procura investigar como o *logos* deixou de significar *pousar* e *recolher* (reportando-se a uma metáfora agrícola em que “colher” pressupõe o movimento

sincronizado entre o “semear” e o “recolher”) e passou a significar dizer, alertando que o sentido de colher não se limita ao uso mais conhecido de ler um texto, mas antes evidencia o sentido de *trazer-junto-para-o-estender-diante*. Em sua narrativa, o autor ousa “... ouvir o *logos* em uma outra sonância” como forma de “... uma abertura para a re-invenção interpessoal do sentido da ciência, epistemologia e educar” e, seguindo a hermenêutica de Heidegger, insiste no sentido de *légein* como pousar e estender diante de si – a pre-sença.

Podemos perceber, na atitude filosofante de Galeffi (2001d, p. 417), uma preocupação semelhante à de Heidegger de empreender uma hermenêutica fundamental e de conferir mais plasticidade aos conceitos trabalhados. Em Heidegger, busca o conceito de ser enquanto pre-sença, tradução que damos em nossa língua ao *Dasein*, para fundamentar a possibilidade de abertura que adota, poderíamos dizer, como um dos princípios da epistemologia do educar. Nesse sentido, busca uma compreensão do Ser como algo que nunca é o simplesmente dado, a pura “presença”. “Ser é aquilo que é na medida do seu *sendo*, da sua ‘ec-sistência’. O que ‘ec-siste’ encontra-se fora de si: transcende a si mesmo como ‘estar-lançado’. Ser, portanto, é indefinível porque nunca é apenas o que já era ou o que se mostra presente. É abertura para o aberto: poder-ser-sendo”. *Ser-sendo*. Poderíamos dizer que esta é a condição do Ser em suas realizações cotidianas? Ou, ainda mais, essa é a condição do Ser da epistemologia do educar? Galeffi usa essa expressão para nomear sua obra publicada em 2001, na qual expõe a radicalidade inerente ao exercício do filosofar e traz formulações fundamentais para nossos estudos sobre *compreensão*: “O Ser-sendo da Filosofia: uma compreensão *poemático-pedagógica* para o *fazer-aprender* Filosofia.”

Já na Introdução, o autor (2001b, p. 47) assume estar desaguando, com esse trabalho, no caráter interpretativo da *compreensão* e considerando o compreender como “... um tecido que adere à espessura do tempo único do *ser-no-mundo-com* e que abre para o homem o campo de suas próprias possibilidades de fazer-se autônomo e inventivo, como também poder tornar-se heterônomo e sem capacidade de ser propriamente”. A compreensão é tratada como interpretação existencial da pre-sença (numa alusão a Heidegger), mas é no capítulo III que o autor busca uma elucidação do que chama expressão-guia da proposta do livro: *compreensão poemático-pedagógica*. Para tanto, começa observando que a expressão carrega consigo uma constelação polissêmica, configurando uma forma perspectivista de atitude e investigação filosófica “...

perspectivismo porque aceita olhar o mundo a partir do ponto de compreensão do sujeito produtor e usuário do sentido-mundo-ser-sendo.” E o filosofar apresenta-se como *dança do pensamento* ou morada do que *nunca tem ocaso*. (GALEFFI, 2001b, p. 240).

Galeffi (2001b, p. 243, 245) faz, na citada obra, relação entre filosofia e arte na tradição do ocidente e a função dos meios educacionais nesse processo. Fala da tradição: “... a *compreensão poemático-pedagógica*, então, pressupõe uma atitude dialética que se inscreve na própria tradição, mesmo na perspectiva de sua superação” sendo que “... superação significa...a realização do próprio espírito da tradição: a sua perpetuação pela transformação-manutenção do seu vigor”. Trata-se de um *dizer sim à vida*. Um “dizer sim” que se caracteriza como atitude poemático-pedagógica... Nessa dimensão, a *compreensão* é tida como “[...] um movimento no fazer poético e no aprender a fazer poeticamente.”

A concepção de *compreensão* apresentada se configura a partir de uma *ontologia fundamental*, ou *hermenêutica do ser-aí*, ou *fenomenologia da pre-sença*, ou ainda *analítica temporal da existência*. (GALEFFI, 2001b). Compreensão envolve o des-ocultar, o des-velar, considerando-se que o desvelar é próprio do ente. Resgatando o conceito de verdade como *a-letheia*, Galeffi tenta sair do conceito de verdade como um construto cristalizado da razão, para alguma coisa que se mostra no movimento do estar-no-mundo, que se amplia permanentemente, assim como se ampliam suas possibilidades. Diferentemente da visão iluminista da busca de esclarecimento total, considera a impossibilidade de uma clareza absoluta, numa suposição da opacidade. A *a-letheia* é repensada no sentido da *compreensão*. Faz alusão à concepção do compreender em Heidegger como o próprio modo de ser da pre-sença, enquanto existencial e com Heidegger, lembra ainda que a *compreensão* projeta seu ser para possibilidades, operação na qual jamais prescinde da interpretação. Assim, compreender é também interpretar. Só se compreende algo como algo quando há interpretação. *Compreensão* e *interpretação* seriam, portanto, processos fundamentais para a constituição do Ser: “Não há compreensão fora do ser que compreende.” (GALEFFI, 2001b, p. 248).

A dimensão ontológica que fundamenta a epistemologia do educar requer o exercício do pensar como condição do ser-no-mundo. Não o pensar discursivo de uma razão autônoma, mas a atitude interrogante diante do acontecimento vida. A epistemologia do educar requer uma atitude filosofante, uma disposição filosófica enquanto abertura que

exige um despertar interno, um colocar em suspensão nossa própria visão. Educar seria então aprender a pensar, a sentir, a viver.

O aprendizado atitudinal é um eixo da epistemologia do educar, evidenciando a intenção de um deslocamento do instituído. Nada nos impede de viver autenticamente, de aspirar um modo próprio de ser, de desenvolver uma disposição dialógica para a mudança. Do educando se espera que se exercite em suas possibilidades, pois estamos diante de questões vivas, coisas a nosso alcance, para as quais não temos respostas.

Filosofar, no âmbito da epistemologia do educar seria uma atitude de construção de sentidos, uma abertura para a atitude de relação. Seria o próprio modo de aprender que só faz sentido numa construção dialógica, na qual se estabeleça uma convivência de aprendizado de relação. Para tanto, seria necessária uma disposição para acolher a diversidade, reconhecer as singularidades, os estágios de desenvolvimento.

A pedagogia com a qual convivemos hoje, no entanto, está pautada num princípio de identidade, fundado na metafísica tradicional, que supõe hierarquias. O conceito de diferença, por sua vez, está fora de alcance de uma razão absoluta. Quando trabalhamos na perspectiva da diferença, saímos da dedução e vamos descrever os acontecimentos, considerando cada ente naquilo que lhe é peculiar, em sua dinâmica do estar-no-mundo.

O campo existencial é, portanto, o campo onde se processa a epistemologia do educar, que se fundamenta numa relação aprendente sem hierarquia, na qual o pensar e o ser não se distinguem, apesar das singularidades. A identidade está no campo existencial e o ser e o pensar, são traços desse campo. Deixa de existir, nessa perspectiva, a diferenciação entre o sujeito e o objeto, dando lugar ao que Galeffi denomina de *polijecto*, qual seja, uma relação de múltiplas possibilidades. *Polijecto* supõe uma existência (no sentido da ec-sistência, pre-sença, estar-no-mundo) que não está polarizada, uma vez que também o “objeto” nos constitui como modo de conhecimento. Se o conhecimento nos pertence, se nos constitui enquanto “*polijectos* histórico-sociais autônomos e inventivos” (GALEFFI, 2001d), podemos nesse movimento resgatar o que é peculiar da estrutura de nosso ser-no-mundo, a abertura.

Essa perspectiva ontológica extrapola o esquematismo, procura contemplar a dinâmica da história e abre uma nova concepção para a relação entre professor e aluno, tornando-a mais horizontal, pelo reconhecimento do *ser-no-mundo-com*, que não comporta

a hierarquia de subjugação, aceitação de limitações no sentido coletivo. Não comporta também a ingenuidade de ignorar as estruturas de sentido instituídas, mas uma criticidade capaz de estabelecer nova criteriologia, criar outras possibilidades de construir algo.

A Epistemologia do Educar nos chama a repensar uma condição radical, que comporta a abertura, o risco. Nesse sentido, constitui-se como uma “pedagogia-tentativa”, em pleno processo de construção...

4.3 A compreensão em sala de aula

O encontro com a epistemologia do educar, mais que respostas, nos lança numa abertura para inesperadas possibilidades, ao ressignificar conceitos como conhecimento, verdade, sujeito-objeto, epistemologia e, sobretudo, *compreensão*. A própria teoria apresenta-se como uma possibilidade, uma obra que não se pretende acabada, mas abre-se para acolher as mais diversas referências, tendo como condição a radicalidade e o rigor no pensar. Essa perspectiva de uma “epistemologia não verdadeira” (no sentido de não pretender ser uma verdade absoluta), que supõe o acolhimento do diverso, sem hierarquizações, parece-nos fundamental para quem, como nós, lida com os processos de ensinar e aprender, considerando sua complexidade e multirreferencialidade.

Uma primeira investida com vistas à incorporação de uma epistemologia do educar a nossas investigações poderia ser em torno da tão discutida aporia, no campo da hermenêutica, entre o *explicar* e o *compreender*. Ao conferir mais plasticidade aos conceitos, a epistemologia do educar nos possibilita relativizar, de certa forma, a dinâmica desses dois processos e pensar, numa situação concreta em sala de aula, na possibilidade de lidar com várias referências, desde as clássicas, não eximindo da perspectiva da epistemologia do educar, mesmo quando se lida com situações as mais ortodoxas, como por exemplo, um professor “explicando” um acontecimento em uma aula expositiva. Pensamos que, pelo menos no que diz respeito à sala de aula, o *explicar* e o *compreender* não representam necessariamente posições polarizadas, porque o professor precisa compreender o que “explicou” e o *explicar* não exclui o *compreender* considerado em sua dimensão ontológica, como modo fundante do *estar-no-mundo*, de forma a que essa *pre-sença* projete o Ser para possibilidades, como é definido por Heidegger e reapropriado por Galeffi.

Nessa perspectiva, podemos nos articular com Palmer (1997, p. 162) quando diz, referindo-se à hermenêutica heideggeriana, que “O homem se defronta permanentemente com a interrogação, obrigando o ser a mostrar-se e a função da explicação é deixar falar o poema, iluminar seu lugar e construir sua cena.” E nesse caso o poema – aqui podendo ser a obra ou mais amplamente o ser – não é um objeto passível de ganhar vida a partir da explicação do intérprete, realizável apenas com o poder da razão iluminável e iluminada. (SÁ, 2001). Dessa forma, o explicar pode entrar no processo de ensino e aprendizagem, não necessariamente como única forma de explicitação e elucidação da realidade, como modo

primordial de produção e transmissão de conhecimento, mas como uma dentre muitas possibilidades de se estabelecer uma relação de conhecimento.

Se acreditamos que “O projetar da compreensão tem possibilidade de se elaborar em formas, num processo em que, a partir das interpretações singulares, cada ser humano vai formulando suas próprias possibilidades de compreensão de seu mundo, de construção de sua existência [...]” (SÁ, 2001), podemos supor que mesmo comportando a *explicação*, como aqui explicitamos, é possível se dar a *compreensão* em sala de aula, em situações as mais diversas. Podemos supor ainda, que a epistemologia do educar comporta essa articulação de referências aparentemente irreconciliáveis, como a acolhida à *explicação* (ressignificada!) no processo ontológico da *compreensão* em sala de aula, mesmo porque, a despeito do nome: *epistemologia* - que pode sugerir a *explicação* como forma única de apreensão da realidade - ela procura “suspender” o próprio conceito usual de epistemologia para ser mais uma ontologia, querendo-se “uma epistemologia além da epistemologia”, além da rigidez de uma pedagogia programática, sem contudo ignorar as estruturas de sentido instituídas. Ou seja, procura, pela *compreensão*, captar as possibilidades de *ser*, no contexto vital do *ser-no-mundo*. Se a epistemologia do educar não tivesse condições de acontecer em situações diversas, mesmo as mais tradicionais ou ortodoxas, ela seria inviável e incoerente consigo mesma diante da abertura que propõe.

A abertura em um processo de ensino e aprendizagem que se quer radical, supõe um repensar a condição da existência do aluno e do professor, enquanto “aprendente” e “ensinante”, instituindo situações em que “... os aprendentes criem o seu fio de pensamento próprio mesmo durante uma aula”. Muitas vezes, o fio do pensamento do ensinante não coincide com o fio imaginário e do pensamento próprio dos aprendentes e “o ideal da Pedagogia é conseguir tecer redes com todos os fios de ensinantes e aprendentes e fazer pesca abundante de conhecimento.” (Assman *apud* TOURINHO, 2001). Se considerarmos que cada pessoa possa puxar seu próprio fio de pensamento, consideramos aquela possibilidade aludida por Heidegger de, mediante a interpretação, cada ser se elaborar em formas. Ou seja, de cada “aprendente” ou “ensinante” construir seu lugar no mundo. O “fio do pensamento” enquanto forma singular de interpretação/compreensão corresponderia, ousamos dizer, ao *ser-sendo*, ao aprendizado atitudinal defendido por Galeffi na Epistemologia do Educar. E aqui nos encontramos com a pergunta que fizemos na

introdução, da possibilidade de trazer Heidegger (ou qualquer outro pensador) para a sala de aula, sem necessariamente estabelecer hierarquias entre referências.

Tivemos oportunidade de vivenciar uma situação (não propriamente em sala de aula, mas no decorrer dos estudos para elaboração deste texto) que pode ilustrar bem essa possibilidade de abertura na circulação, apreensão, construção de conhecimentos, num cenário singular: duas doutorandas, discutindo um complexo discurso filosófico e um adolescente tentando se concentrar na leitura de um livro de História de 6^a série, mas sem conseguir esconder sua curiosidade quanto àquelas palavras tão difíceis: “isso é latim?!” Com esse mote, trava-se uma boa discussão em que o conhecimento circula e se articulam as referências da hermenêutica fenomenológica com as do império bizantino, sem que uma se sobreponha à outra, uma vez que são irreduzíveis entre si, mas nem por isso irreconciliáveis no processo de conhecimento. Certamente, cada um (a), naquela discussão foi construindo seu próprio “fio de pensamento”, foi se apropriando das referências em circulação e estabelecendo um processo de aprendizagem “próprio e apropriado”, para usar uma expressão de Galeffi (2001b).

Podemos identificar nessa situação a concretização do *Dasein* enquanto construído a partir de uma história, de relações passadas, presentes e futuras; de um elemento que se funde, que permite ver a idéia de possibilidade no movimento de cada existência singular; que privilegia o instante. Essa dimensão do processo de ensino e aprendizagem, contudo, é insistentemente esquecida na prática educativa com a qual convivemos, que toma os espaços escolares e os processos que aí se desenvolvem como uma coisa monolítica e estática e acaba estimulando a crítica, igualmente estática, que desemboca numa certa demonização desses espaços e processos escolares. Por que não trabalhamos com a plasticidade do instante? Por que não percebemos que num instante a diferença pode ser experimentada? Nossas apreciações do próprio trabalho que realizamos muitas vezes incidem sobre respostas previamente estipuladas e não somos capazes de perceber, por exemplo, um olhar novo que se lança para uma região desconhecida e vislumbra algo que outros que têm “autoridade” para tal, não o fizeram.

A epistemologia do educar busca, ao contrário, pontos de possibilidades, de radicalidade no processo de pensar, o qual autoriza a pessoa em relação ao conhecimento em produção, sem deixar de estabelecer uma nova criteriologia, de instalar uma nova ética.

Um processo de pensar radicalmente em que não cabe uma relação de poder centrada na autoridade de um sujeito que ensina e por isso superior a outro que aprende, mas a compreensão de um processo de ensino e aprendizagem em que estariam o professor e o aluno fazendo parte de um mesmo acontecimento, num mesmo campo existencial e com iguais possibilidades de projetar-se. No campo existencial, expõe oralmente Dante Galeffi, não é possível repetir algo no percurso dos acontecimentos, pois o acontecimento se dá a partir de uma relação em que o *mesmo* é o elemento fundante e não o idêntico, que exigiria o estabelecimento de um elemento identitário absoluto. Nesse sentido, o campo existencial e as relações que possibilita, é que se constitui o elemento identitário. É identidade na relação, relação com coisas, com entes, não é identidade lógica - em que um ente fica submetido a outro - mas ontológica, existencial - na qual não há coisa em si, um elemento prévio, mas disposições; em que o homem não é homem em si mesmo, mas enquanto existe, enquanto fluxo. Podemos considerar que a construção desse campo existencial acompanha o próprio processo de (re)construção da hermenêutica fenomenológica, como se os primeiros traçados fossem feitos por Schleiermacher, delineados por Dilthey e os contornos não diríamos mais definitivos, porém mais significativos, por Heidegger e agora apropriados por Dante Galeffi para a sua Epistemologia do Educar. Podemos ainda, ousadamente esperar que a “epistemologia” aqui proposta, na qual encontramos acolhida para nossas inquietações e incertezas, seja (re)construída em nossa prática, a partir de nossos projetos de tese, que lidam com “O ensino de história: inventos e contratempos” e com “O currículo do curso de Pedagogia da UFBA: uma visada multirreferencial”.

5 - A COMPREENSÃO, A HISTÓRIA E SEU ENSINO

5.1 A compreensão em Dilthey: um dilema entre a interioridade e a cientificidade

Uma grande parte de nossa felicidade consiste em sentir estados de alma alheios: na sua totalidade, a filologia e a história assentam na hipótese desta compreensão no singular poder adquirir um valor objetivo. *Dilthey*

No processo de ampliação do fundamento, no sentido hermenêutico fenomenológico, do meu trabalho do *interesse* para a *compreensão* encontrei na Epistemologia do Educar, com suas propostas de não hierarquização do conhecimento e do fluxo deste conhecimento acontecendo em um campo existencial onde ser e pensar se equivalem, uma acolhida significativa para as minhas narrações, compreensões, interpretações e mesmo busca de transformações no ensino de história.

Apesar das referências de outras dimensões do compreender e de sua relação com o explicar estarem presentes no universo da pesquisa é a *compreensão* no seu sentido hermenêutico fenomenológico que ocupa por mais tempo o centro instável deste universo.

Uma visão de *compreensão* como abertura de possibilidades que incorpore o envolvimento/distanciamento em relação aos fenômenos, a diversidade, a singularidade, a historicidade e as múltiplas temporalidades desses fenômenos e resignifique a relação sujeito/objeto, vem rompendo as fronteiras entre a filosofia, na sua vertente hermenêutica fenomenológica, e a história o que se expressa na historiografia contemporânea.

Para Dias (apud MORAES e REGO, 2002, p. 200) não existe um conceito que seja universal, não existem valores culturais permanentes o que há é um pluralismo de culturas e um pluralismo de temporalidades. As preocupações fundamentais da hermenêutica, para a qual toda possibilidade de conhecimento remete à tentativa de captar os processos no seu vir a ser conjuntural de época e de tempo, são o devir histórico, o relativismo, as conjunturas temporais e o como numa sociedade como a nossa, é de vital importância a sensibilidade para a coexistência na contemporaneidade de uma multiplicidade de tempos históricos: “o ofício do historiador consiste em explorar as possibilidades de traduzir as diferenças e as nuances de sentido que se sucederam no tempo. É por isso que é iconoclasta, crítico das ideologias, demolidor de estereótipos”. Respondendo a uma observação do entrevistador (“já o filósofo parte do

conceito; ele fica com o conceito”) a historiadora concordando que o filósofo ocupa-se de conceitos abstratos, as mediações sociais, se existirem, não interessam, ressalva que enquanto para os filósofos do chamado historicismo que surgiu como reação aos positivistas o sentido da interpretação histórica, do ponto de vista crítico, é justamente levar em conta as temporalidades “os de vertente analítica não aceitam a idéia de que os conceitos têm história [...]”.

Aqui me parece importante trazer ao movimento dessas considerações Wilhelm Dilthey visto que a incorporação da historicidade e das várias temporalidades ao trabalho filosófico tem neste pensador um dos seus pioneiros e expoentes. Para Dias (1998, p.240-241) Dilthey explicou a “possibilidade de apreensão das experiências de vida - na historicidade do sujeito e na historicidade do objeto, finalmente desta forma projetados no tempo e transcendidos na sua dualidade intelectualista ou metafísica”:

Para Dilthey, captar pormenores significativos ou *estruturas de sentimentos* por intermédio da compreensão, parecia o processo específico mais apropriado para as ciências do espírito dos homens. Explorando mudanças, movimentos do tempo, diferenças e uma diversidade de circunstâncias, entrevia possibilidades de apreender o expressivo de captar *estruturas de sentido singular, conexões de vivência*. A compreensão das particularidades da vida dos homens em sociedade só se tornava possível porque se estruturavam em formas culturais objetificadas, como família, comunidade, sociedade civil, nação, religião, arte, filosofia. Essas unidades vitais mantinham sua continuidade na vida das sociedades e tinham de ser compreendidas não através da lógica mas de um entendimento específico, em cujo âmago residia a noção de que os homens também eram, como essas objetificações culturais, seres históricos e finitos. “Não podemos enquadrar este espírito objetivo num sistema de idéias, mas encontrar a base de sua realidade na história”. A singularidade das experiências de vida é que passava sentido, para o historiador.

Dilthey é, assim, um dos mais significativos autores da tradição que amplia o campo da *compreensão* trazendo-a também para a dimensão da hermenêutica conectando-a com a vida, com a história e com a interioridade. Essa maneira de compreender a *compreensão*, entretanto não o redime de posições epistemológicas mais rígidas o que se expressa na preocupação de na sua obra buscar criar uma teoria das Ciências Humanas que se contraponha à teoria das Ciências Naturais.

Considerando a cientificidade no seu sentido mais ortodoxo e dessa maneira ligando seu conceito a atitudes mais racionalistas e rígidas em relação ao conhecimento, o que podemos considerar de científico em um pensador que traz para as chamadas ciências do

espírito a *vida*, percebida a partir de uma interioridade, como elemento fundante para a compreensão da história?

A resposta para essa questão requereria uma jornada pelo processo de construção da teoria de Dilthey: suas implicações com o historicismo e com o psicologismo; suas influências (ou não) do positivismo, do hegelianismo, do kantismo e das tradições romântica e iluminista; suas aporias; sua contribuição para a história da hermenêutica. Explicar, compreender, interpretar e narrar a relação de Dilthey com a *compreensão* implica em contatar com a complexidade de sua teoria _ suas descobertas, fragmentações, inovações, pretensões, incertezas e dilemas _ sem pretender esgotá-la.

No caso de Dilthey, essa pretensão, se existisse, ruiria diante dos vinte e um densos volumes que compõem suas Obras Completas, publicados irregularmente ao longo de sua vida e após a sua morte, nos quais quem for consultá-los depara-se com “um certo tipo de trabalho que se traduz em palavras, esquemas, projetos, seqüências, de temas esboçados, idéias e notas sem qualquer indício de um sistema fechado ou uma construção rígida de pensamento.” (AMARAL, 2003).

Para tentar nos aproximarmos de sua concepção de *compreensão*, nesse sistema aberto que ao mesmo tempo busca uma fundamentação científica, em uma concepção de ciência que nos parece ainda ortodoxa, buscamos a ajuda de Ricoeur (1990), Soares (1994), Lowy (1989), Palmer (1997), Grondin (1999) e Amaral (2003). Esses foram os autores escolhidos para nos ajudar a conhecer o cenário onde se construiu a teoria de Dilthey, cenário que faz conexões com os de vários pensadores, já que a história do seu pensamento é parte da história da busca da construção de uma hermenêutica geral que amplie o seu campo epistemológico além da filologia, da bíblia e da jurisprudência.

Mas, em que ambiência histórico – epistemológica o pensamento de Dilthey vai contribuir para o enriquecimento da história da hermenêutica particularmente no que se refere à construção de um conceito de *compreensão*?

Wilhelm Dilthey nasce em Biebrich na Alemanha em 1833 e sua vida acontece em uma Europa marcada por revoluções (1830; 1848), pelo nacionalismo que traz consigo as unificações italiana e alemã e a guerra Franco-Prussiana (1870), pela revolução industrial e suas implicações tecnológicas e sociais, pela relativa convivência que os países europeus tentam estabelecer entre si nos primeiros anos do século XX, conhecidos também como

Belle Époque, nos quais progressos como as invenções da luz elétrica, do cinema, da fotografia, os avanços na medicina e a popularização da educação permitem o vislumbre de esperanças que acabam desembocando nos horrores da Primeira Guerra Mundial (1914 – 1918), às vésperas da qual Dilthey morre (1913).

No cenário filosófico dessa Europa e especialmente dessa Alemanha se expressam as marcas das tradições *iluminista* e *romântica*. Para Soares (1994), as ciências humanas foram sempre marcadas pela tensão derivada do atrito entre a busca de leis que estruturam a vida humana realizada pela razão e o reconhecimento da relatividade das razões e por isso os limites das ciências humanas podem ser tratados pelo debate entre o *iluminismo* e *romantismo*. O autor, entretanto, adverte para a necessidade de se evitar a reificação dessa dualidade, uma vez que as duas tradições se superpõem, se recortam mutuamente, produzindo configurações muito complexas, que representam as próprias ciências humanas.

Na teoria de Dilthey, “uma esquina feliz e particularmente controvertida da história intelectual recente” (SOARES, 1994, p. 20), se encontram iluminismo e romantismo e os 80 anos desse pensador são vividos em um período da história do pensamento ocidental na qual o *positivismo*, um desdobramento do iluminismo que postula a apropriação da metodologia das ciências naturais pelas ciências humanas, domina a cena. Para replicar ao positivismo, Dilthey tenta dotar as ciências do espírito de uma metodologia e de uma epistemologia tão respeitáveis quanto as das ciências da natureza (RICOEUR, 1990, p. 24), buscando a criação de uma metodologia própria que se apóia tanto em elementos da tradição romântica como da tradição iluminista, o que, nos parece, a coloca na esquina onde também se encontram generalidades e singularidades.

Nessa busca, ele dedica a sua existência à tentativa de elaboração de uma Crítica da Razão Histórica que tenha o mesmo significado para as Ciências do Espírito que a Crítica da Razão Pura, de Kant, teve para as Ciências Naturais. Entretanto, o criticismo diltheyano não deve ser interpretado como resultado do criticismo kantiano, pois “trata-se de procedimento igualmente crítico, mas preso a perspectiva inteiramente nova: as condições exigidas pela consciência histórica” (AMARAL, 1999, p. 2). A inclusão dessa consciência, contudo, não anula a circunstância da teoria diltheyana ter se construído, tendo como inspiração e/ou desafio, o kantismo, teoria de base científica ortodoxa.

No contexto histórico-epistemológico em que essa teoria se processa o caminho não poderia ser outro já que Dilthey, apesar de inovar com a introdução da consciência histórica para a construção de uma hermenêutica geral, é um homem também do seu tempo e esse é um tempo de reinado da cientificidade. É nessa ambiência que se processa a tarefa fundante de Dilthey que é a criação de uma metodologia das ciências do espírito que as fizessem autônomas das ciências naturais; criação que, tendo como essência a *compreensão*, se constrói no âmbito da ampliação do campo epistemológico da hermenêutica e é aí que se colocam as questões do *psicologismo* e do *historicismo* que impregnam a teoria de Dilthey.

As tentativas de superação dessas questões são fundamentais no processo de construção de sua teoria, pois a “sua mente inquieta lutou contra o historicismo, contra o psicologismo e parcialmente ultrapassou-os”, surgindo no seu pensamento uma compreensão da história muito mais funda do que a da escola histórica alemã e ao voltar-se para a hermenêutica ultrapassou a tendência psicologizante que tinha adotado a partir de um estudo sobre a hermenêutica de Schleiermacher. (PALMER, 1997, p. 106).

Na história da hermenêutica “o verdadeiro movimento de desregionalização”, que busca a construção de uma hermenêutica geral, elevada acima das aplicações particulares, deve-se à obra de F. Schleiermacher, considerado o “fundador da hermenêutica moderna”, mas que acabou legando à sua descendência uma aporia que se manifesta em duas formas de interpretar: uma gramatical e outra psicológica, a qual “jamais conseguiu transformar em obra acabada.” (RICOEUR, 1990, p. 21-22).

Dessa herança de uma concepção de *compreensão* de tendência psicologizante Dilthey se liberta fundamentando a sua teoria na hermenêutica e no contexto metodológico do século XIX, preso pelo novo circuito de problemas do historicismo só restava fazer surgir *Uma crítica da razão histórica* (GRONDIN, 1999, p. 137) que, privilegiando a história, buscasse para as *Geisteswissenschaften*²⁸ o mesmo reconhecimento científico dado às ciências naturais.

Quais as implicações de Dilthey com o *historicismo*? Essa questão nos leva a outras: conseguiu superá-lo? uma armadilha na qual se enredou? uma luta contra os seus princípios mais conservadores? uma possibilidade de mais objetivação da arte da *compreensão*

²⁸ “Quer dizer todas as humanidades e as ciências sociais, todas as disciplinas que interpretam as expressões da vida interior do homem, quer essas expressões sejam gestos, actos históricos, leis codificadas, obras de arte ou literatura” (PALMER, 1999, p. 105).

libertando-a do psicologismo e das subjetividades? Como não temos condições, nem pretensões, de responder a essas questões, nos limitaremos a um pequeno percurso pelo historicismo no qual tentaremos nos aproximar do que foi a implicação dessa corrente no pensamento de Dilthey.

Como a hermenêutica e mesmo em sintonia com ela _ já que os principais pensadores do historicismo se preocuparam com a arte da *compreensão* _, o historicismo se transforma ao longo das teorias com as quais se implica. Para Lowy (1989) quando ele aparece na Alemanha, no fim do século XVIII e começo do XIX, tem um caráter conservador, visando legitimar instituições da sociedade tradicional enquanto produtos legítimos do processo histórico, mas ao mesmo tempo traz algo importante que é uma visão histórica, começando, assim, o desenvolvimento da ciência histórica moderna, pois os primeiros grandes historiadores modernos aparecem neste momento.

Entre esses historiadores, encontra-se Johann Gustav Droysen (1808-1886) que coloca a questão mais interessante do historicismo que é o *relativismo*. Atacando a idéia de que a ciência possa ser completamente objetiva, o que ele chama de “objetividade de eunucos”, escreve que não aspira “nada mais, nada menos, do que a verdade relativa” (Droysen *apud* LOWY 1989, p. 71). Atribuindo ao conceito de *compreensão* um significado metodológico central, Droysen considera que as ciências históricas devem se orientar no sentido do desenvolvimento de seus próprios métodos, pois é na clareza de sua consciência sobre o método que repousa o êxito das ciências naturais as quais ele toma como paradigma (GRONDIN, 1999, p. 140). Mas enquanto o método das ciências naturais consiste na descoberta de leis normativas, a essência das ciências históricas consiste em “entender pesquisando”, pois “somente pesquisando, isto é, adivinhando e presumindo, é que nós (re)conhecemos nosso mundo histórico” (GRONDIN, 1999, p. 145). Cada investigação, que é uma tateante *compreensão*, entretanto, não fornece um método que possa ser comparado ao das ciências naturais, anseio dos pensadores da hermenêutica nesse momento, e é Dilthey quem vai perseguir este método.

O que traz Dilthey de novo para esse complexo e multirreferencial universo da hermenêutica?²⁹ A nós parece que a superação dos ismos e das aporias que assombram esse

²⁹ Complexo não apenas por abranger diversos elementos, mas também por implicar em opacidades e incertezas. Multirreferencial por implicar em várias referências irreduzíveis entre si.

universo, sem entretanto transcender o contexto epistemológico em que se gera sua teoria, é tentada com a participação explícita de um elemento novo que é a *vida*.

Dilthey tinha como objetivo apresentar métodos para alcançar uma interpretação “objectivamente válida” das “expressões da vida interior” (PALMER, 1997, p. 105). Essa vida interior, entretanto, não significa um mergulho solitário na subjetividade, já que é “só pela compreensão de mim com os outros que experimento o que há em mim de individual”, contudo, “o interesse pelo outro não está na outra pessoa, mas no próprio mundo, um mundo visto como um mundo ‘sócio – histórico’; é o mundo dos imperativos morais internos, uma comunidade partilhada de sentimentos e reações, uma experiência comum de beleza.” (PALMER, 1997, p. 111).

A *compreensão*, “processo pelo qual com a ajuda de signos percebidos do exterior através dos sentidos, conhecemos uma interioridade” (DILTHEY, 1986, p. 50), se faz “a partir da própria vida” encarada como sentido, como experiência humana conhecida a partir de dentro, já que a experiência concreta e não a especulação deve ser o ponto de partida e o ponto de chegada para uma teoria das ciências do espírito. Como “o nosso pensamento não pode ir além da própria vida” não tentemos encontrar idéias por detrás da vida porque é a partir da própria vida que temos que desenvolver o nosso pensamento e é para ela que orientamos as nossas questões (PALMER, 1997, p. 105-106).

Encontrar idéias na vida significa experimentá-la em suas singularidades e universalidades, já que o objeto das ciências do espírito é “a própria realidade íntima e imediata, que a *experiência interna* nos revela” (DILTHEY, 1986, p. 149), entretanto, chegamos ao conhecimento de nós próprios não através da introspecção, mas sim através da história, pois o que o homem é, só a história pode dizer já que o “sentido histórico permite ao homem moderno ter presente no espírito todo o passado da humanidade.” (DILTHEY, 1986, p. 179). Mas é na conexão entre vida e história, fio condutor dessa rede que se tece na hermenêutica a partir da inclusão da consciência histórica, que se manifesta a *compreensão*, já que para Dilthey onde ocorre vida “e essa vida é compreendida temos História” e a vida sendo plenitude, diversidade e interação entre os indivíduos “em qualquer parte da História há vida; e a História compõe-se de vida, de todos os tipos de vida nas relações mais diversas.” (DILTHEY, 1986: 178,179).

A historicidade, compreendida a partir da própria vida, é um elemento fundamental na construção de seu método e este dilema entre a interioridade e a cientificidade, que atormentou Dilthey na construção de sua obra, consubstancia-se no dilema entre o explicar e o compreender, o qual, sendo o explicar próprio às ciências naturais e o compreender próprio às ciências humanas, ainda persiste atualmente e é assinalado como aporia central da hermenêutica, a qual “nos conduz ao limiar da grande oposição que atravessa toda a obra de Dilthey, entre a *explicação* da natureza e a *compreensão* da história.” (RICOEUR, 1990, p. 17, 25).

Se observarmos essa oposição sob a perspectiva de uma cosmovisão contemporânea, para a qual, principalmente diante dos avanços na Física, já não existem fronteiras tão rígidas entre as chamadas ciências humanas e as exatas; de uma atitude de radicalidade fenomenológica que possibilita uma consciência da impossibilidade de resolução de todos os impasses; de uma visão complexa e multirreferencial que implica em opacidades, incertezas e em várias referências irreduzíveis entre si, podemos perceber que esse é um falso problema, que, entre tantos outros, confunde, cria barreiras para o acesso da dinâmica processual do conhecimento e revela que essas aporias são construídas historicamente, de um ponto de vista social e político e expressam também disputas pelo poder e pela hegemonia epistemológica.

As críticas feitas por Ricoeur (1990) _ em relação ao predomínio das preocupações *ontológicas* segundo as quais compreender deixa de ser um simples *modo de conhecer* para tornar-se uma maneira de ser _ e por Paul Veyne _ o qual, sinalizando que não existe “consciência histórica”, ironiza a *compreensão* de Dilthey afirmando que “para praticá-la e ser um verdadeiro historiador, ou quase, basta ser um homem, isto é, deixar-se levar” (VEYNE, 1998, p. 67, 84) _ não contemplam toda a complexidade do pensamento de Dilthey, que contribuiu consideravelmente para as mudanças na hermenêutica. A interioridade que preconiza é intrinsecamente conectada a uma exterioridade, o que expressa um movimento para a superação da dicotomia entre sujeito e objeto que vem se processando em um novo conceito de cientificidade a partir de uma perspectiva fenomenológica. Talvez a principal questão em sua teoria seja o fato de não ter conseguido “libertar-se totalmente do cientismo e da objetividade da escola histórica que tinha procurado ultrapassar” pois, (e hoje vemos isso claramente) “a procura de um

‘conhecimento objectivamente claro’ é em si mesmo um reflexo de ideais científicos totalmente contrário à historicidade de nossa autocompreensão.” (PALMER, 1997, p. 128).

A pressuposição dominante na obra de Dilthey, de “rivalizar com as ciências da natureza com as armas de uma metodologia que lhes seria própria” (RICOEUR, 1990, p. 29-30) implica em que a hermenêutica seja uma modalidade de *teoria do conhecimento* e vai ser essa pressuposição de uma hermenêutica compreendida como epistemologia que será posta em questão por Heidegger o qual apesar da influência de Dilthey de quem acolheu o conceito de “vivência primordial”³⁰ não busca a construção de uma epistemologia. Sua hermenêutica procura retomar a problemática ontológica clássica, esquecida pela metafísica ocidental, aprofundando a crítica à ignorância constitutiva da ciência, relativa às condições de possibilidade e a seus pressupostos ontológicos (Soares apud TOURINHO e SÁ 2002, p. 28). Grondin (apud TOURINHO e SÁ, 2002, p. 28) considera que para Heidegger, “em caráter contrário à tradição hermenêutica que tanto o influenciou, notadamente a filosofia de vida de Dilthey”, essa compreensão é inicialmente despida de seu caráter meramente ‘epistêmico’ visto que “... a compreensão humana se orienta a partir de uma pré-compreensão que emerge da eventual situação existencial e que demarca o enquadramento temático e o limite de validade de cada tentativa de interpretação.”

Heidegger também toma distância da filosofia diltheyana, na medida em que ao *mundanizar*³¹ o compreender o *despsicologiza*. Para Heidegger é impossível conhecer por analogia, assim como é impossível conhecer o mundo projetando-o, representando-o como a um objeto. (Ricoeur apud TOURINHO e SÁ, 2002, p. 28).

Soares e Bornheim (apud TOURINHO e SÁ, 2002, p. 28 - 30) vêem a relação entre os pensamentos de Heidegger e Dilthey sob nuances diversas: Para Soares (1994), o ser, para Heidegger, é um projetar-se incessante, desprovido de uma substância para a morte, posição que o faz distanciar-se, desta vez, da subjetividade husserliana e aproximar-se da categoria *vida*, de Dilthey; Para Bornheim, que vê nesse aspecto um enfoque não tão

³⁰ Procurando chamar a atenção para o modo como os entes nos são dados cotidianamente em um mundo circundante já sempre tramado de sentidos, antes mesmo deles se tornarem objetos para uma consciência que os avalia teoricamente. (TOURINHO e SÁ, 2002 p. 28)

³¹ Ricoeur (1990) observa que a ontologia da compreensão começa com o ser-no-mundo, o ser-em e não com o ser-com, havendo um deslocamento do lugar filosófico: a questão *mundo* toma o lugar da questão *outrem*.

próximo da aludida aproximação de Dilthey, quando Heidegger pergunta pelo ser do *Dasein*, o *ái* do *ser-ái* se abre para o problema dos comportamentos do homem, coloca a questão do homem entendido como ser no mundo. Desse modo, o *ái* não denota um fechar-se do homem sobre si mesmo, mas um abrir-se, e o *Dasein* passa a ser compreendido basicamente como poder ser:

A compreensão do ser, portanto, não seria para Heidegger uma generalidade banal, de uma propriedade humana entre outras: nesse caso, compreender-se-ia o ser assim como se compreende. Vale dizer: a compreensão do ser não pode ser elucidada meramente a partir da subjetividade do sujeito; ao contrário, ela se dá como a originalidade do fundamento mais íntimo da finitude do *Dasein*. Assim, a compreensão do ser não coloca o problema da compreensão *humana* do ser, no sentido de comprometê-lo com a subjetividade, mas a do próprio ser ou do fundamento em si mesmo. O fundamento é o que está mais no fundo, na origem, no íntimo do *Dasein*, dessa presença que é o *ser-ái*...

5.2 A compreensão no ensino de história

A *compreensão* na sua dimensão hermenêutica fenomenológica seja no sentido diltheyano no qual se destacam a incorporação da vida e a possibilidade do sujeito apreender a experiência do outro e ainda predominam questões epistemológicas, seja no sentido heideggeriano que ressignifica a ontologia trazendo-a de volta às reflexões filosóficas e supera a questão sujeito/objeto no movimento do *Dasein*, o outro sendo substituído pelo mundo que compreende ao mesmo tempo em que é compreendido, ainda não é uma referência nas aulas da matéria Metodologia do Ensino de história e isto se reflete nos estágios. A compreensão que os estagiários buscam de seus alunos tem uma conotação predominantemente cognitiva mesmo que os estagiários, como Maysa (Relatório, 1995) que quis construir, com seus alunos, “um conhecimento sem ‘mecanicismo’ partindo deles”, tentem atingir a compreensão através da vida do aluno e da sua consciência de também ser sujeito da história. Fazendo uma pequena revisão da Europa nos séculos XVI e XVII, Maysa tentou a partir de exemplos do dia-a-dia, de elementos das próprias vidas e reflexões dos alunos, chegar a esse passado histórico: “... e eles atuaram bastante, o que nos permitiu, de fato, termos uma construção bilateral.”

Ainda tendo como canal a percepção dos alunos de se sentirem sujeitos da história, George (Relatório 1997) partiu de um princípio metodológico que valorizava os conteúdos programáticos, mas “procurava a crescente compreensão dos alunos como seres ativos na formação da História”. Também Carlos Alberto (Relatório, 1993) trabalhou privilegiando o entendimento do conteúdo partindo sempre da realidade próxima do aluno e, dentro dela,

pinçando os aspectos que podiam ter relação com o tema trabalhado. Esse método rendeu bons resultados a tirar pelo entusiasmo que reinava nas discussões sobre a Revolução Industrial, Iluminismo e a Revolução Francesa: “Tive a sensação de tê-los feito se sentir personagens vivos dos fatos”. O que lhe causou um certo entusiasmo foi o fato de perceber nos alunos uma maior consciência quanto a sua condição: “[...] o que em alguns resulta em apatia e desencanto, mas que em outros desperta o interesse de aproveitar a oportunidade [...] talvez na esperança de reverter a sua história.”

A possibilidade de a compreensão ser um canal de transformação também motivou José Renato (Relatório, 1994) e Humberto Dias (Relatório, 1995). Para José Renato a história é a busca da compreensão da formação/transformação da natureza e dos homens ao longo do tempo nos seus mais variados aspectos, e esse “tempo presente”, além de ser uma das etapas da experiência humana sobre a terra, é o nosso tempo e importante é tentar compreendê-lo. Humberto Dias salientando que a importância de ensino é mostrar que em cada momento os homens concebem a vida e a transforma e que o ensino de História possibilita compreender as diferentes maneiras pelas quais o homem se relaciona com a natureza e com a sociedade considera que transmitir essa informação é passar a concepção de mundo, a visão de realidade que imperava em determinada época, compreendendo que existiam relações estabelecidas através de uma atividade, em função de uma determinada concepção de riqueza e de modo de produção: “as relações sociais de produção, as relações de trabalho, as relações pró-cultura, as relações com o mundo são responsáveis por impulsionar uma determinada sociedade em busca de alternativas.”

Entretanto enquanto Humberto Dias busca a transformação basicamente a partir da transmissão de conhecimento, José Renato, como é proposto por Assmann (1996), se empenha em puxar o fio do pensamento dos alunos:

Comecei a ensinar há algum tempo e neste tempo percebi quanto é necessário ensinar a pensar com a cabeça e não só com textos, livros...Geramos conhecimento quando pensamos, refletimos, questionamos nas entrelinhas, por trás das cortinas, do aparente, do palpável, do explícito. É necessário se ensinar a pensar. A se pensar com clareza e crítica para se dar segmento a uma espiral infinita.

Decididamente, verbalizar pensamentos não é tarefa das mais fáceis, continua José Renato: “Os alunos na maioria dos casos limitavam-se a concordar com o que era exposto.”No entanto o estagiário teve gratas surpresas: Através de respostas dos alunos a questões reflexivas propostas na sala após a exposição do conteúdo, observou que a opinião

escrita sobre questões como racismo, participação política e compreensão sobre a História e o Indivíduo eram animadoras:

Escrevendo, alguns alunos demonstraram certa segurança. O mesmo comentário pode ser feito com relação às questões abertas contidas na prova. Em conversas no pátio ou em sala pude perceber que embora alguns alunos desejem dar saltos maiores, expor suas idéias, eles têm grande medo e insegurança. No final do curso pedi à turma que fizesse uma avaliação sobre as aulas (conteúdos, explanação e lógica) e sobre o professor. Para minha surpresa levantaram pontos que tinham sido discutidos anteriormente por mim e Marcelo Rocha dias antes e pela supervisora do estágio com relação ao meu desempenho em sala de aula. Os comentários foram válidos e servirão para que eu possa nortear o meu trabalho.

Neste momento do seu relatório, o estagiário toca em um dos pontos fundamentais que afeta particularmente o aluno de escola pública: a insegurança. Um certo tipo de insegurança, que na minha opinião, se relaciona com o descuido e o preconceito que fazem parte de um contexto que subestima o ensino público contribuindo para as tão propagadas falta de envolvimento e interesse dos alunos. Insegurança registrada por Valter (Relatório 1996) quando afirmando que o estágio foi bastante proveitoso, pois passou a ter uma outra visão dos alunos de escolas públicas (até agora só havia trabalhado em escolas particulares e com adultos, à noite) comenta: “Percebi que eles têm uma grande capacidade, mas têm problemas de auto-estima, considerando-se, algumas vezes, inferiores aos alunos de escolas particulares, mesmo estudando em uma escola pública de “elite” como a Odorico Tavares.” O desinteresse e também o interesse dos alunos (enfim o (des)interesse), que, acredito, têm estreita relação com a compreensão em qualquer dimensão em que ela se apresente, e suas possibilidades e tentativas de superá-lo e despertá-lo são constantemente registrados nos relatórios.

Virgínia (Relatório 1993) registra o desinteresse dos alunos particularmente pela História do Brasil. Estudando o período colonial brasileiro, especificamente o período compreendido entre 1500 e 1530 e a nossa primeira forma de governo, as capitânicas hereditárias, utilizando um mapa do Brasil para mostrar como era diferente a noção que se tinha de Brasil no século XVI da que se tem hoje em dia comenta: “A participação dos alunos nesta aula, pelo menos nesta parte que trata de Brasil, foi pequena e muitos chegaram a me dizer para não entrar por história do Brasil que eles não suportam.” Já Jusilena (Relatório 1994) também tendo como conteúdo a história do Brasil, o processo de Independência, relata: “Falei sobre as condições que levaram a transferência da corte

portuguesa para o Brasil, apontando informações pitorescas que despertaram o interesse dos alunos. Explorei a questão do trabalho e houve uma relevante participação da sala.”

Acompanhei de perto os estágios de Virgínia e de Jusilena. Ambas foram extremamente cuidadosas tanto no planejamento como no desenrolar das aulas, assíduas, criativas, demonstraram intimidade com o conteúdo, diversificaram as atividades. Não cabe aqui analisar o porquê dos resultados diferentes. Este é apenas um momento da dinâmica do estágio já que ambas tiveram “altos e baixos” nos seus processos de trabalho. Além disso, concordo com Valter (Relatório 1996) quando comentando um desinteresse que considera generalizado em relação à educação diz: “Não me ateei à análise dos motivos que levam a esse desinteresse, pois são tantos que dariam uma tese de mestrado.”

Um movimento que contribui para despertar o interesse e facilitar a compreensão é o da *escuta*. Geralmente os alunos, particularmente os da escola pública têm dificuldades para participar da aula e é importante que o professor tente lidar com a própria ansiedade e cultive uma atitude não apenas de incentivo, mas também de espera respeitando o ritmo dos alunos no trabalho de puxar os próprios fios do pensamento.

Nesse sentido, Marcelo (Relatório, 1994) conversando com seus alunos, critica a atitude de se considerar o aluno uma “folha em branco”, a qual será preenchido pela “máquina de escrever”, que é o professor todo poderoso que vomita a sapiência e é capaz, por isso, de “empurrar o conhecimento cabeça adentro do aluno”: “Procurei revelar que tais vícios são dos professores, mas também dos alunos, que se habituaram a pensar pouco e receber tudo já “mastigado”. Pedi que falassem e eles falaram coisas interessantes.” U., uma de suas alunas, por exemplo, fez uma avaliação muito importante e surpreendente:

Disse reconhecer que meu método era mais interessante do que a da maioria dos professores da escola, pois eu não ficava preso à leitura do livro didático, nem falava somente o previsto. Admitia que eu provocava a reflexão. Porém, me fez ver que, apesar de tudo isso, eu não dava espaço para os alunos falarem, que eu parecia tão apaixonado e tão envolvido com os temas, e colocava as coisas de forma tão contundente, que me esquecia de possibilitar mais tempo para os alunos. Tal colocação me surpreendeu, pois a achava que era bom em possibilitar os alunos falarem. Depois, refleti e percebi a dimensão da fala de U. Eu provocava os alunos e deixava-os falar, mas não o suficiente, não o tanto que deixaria, pois acabava sendo, o tempo todo, o centro das atenções, uma “matraca” falante. Apesar de estar falando coisas interessantes, não posso achar que devo dizer tudo para os alunos, a compreensão será maior, quanto mais eles participem. Pode ser que, eu falando mais, passe mais informação, mas, com certeza a assimilação não será a mesma.

A avaliação de U. também me surpreendeu. Além de revelar as possibilidades de crítica dos alunos vem ao encontro de considerações que tenho feito após as observações de aulas de alguns estagiários, inclusive nas de Marcelo, sobre a necessidade da *escuta*. Adriano (Relatório, 1994) registra esta minha preocupação:

Acredito, ter de alguma forma, tornado o curso mais interessante para uma série de alunos que “detestavam”, segundo eles próprios, História e acho também que reforcei em outros o interesse pela disciplina. Entretanto, falta a mim com certeza, como bem foi observado por Tuca, aprender a dar um espaço na aula para a voz e participação dos alunos. Na maioria das vezes acabo dizendo coisas que poderiam ser ditas pelos alunos, ganhando a aula assim uma dinâmica mais interessante.

Uma dessas “coisas” ditas pelos alunos pegou Adriano de surpresa J., “aluno interessado”, traçou um paralelo surpreendente entre a sucessão de Deodoro e o Impeachment de Collor, ao afirmar que às vésperas do Impeachment tudo foi feito para que o julgamento fosse adiado pelo tempo necessário para que o Vice, Itamar Franco, pudesse assumir. Segundo ele, se novas eleições fossem convocadas naquele momento, haveria, para as elites, o “perigo” de Lula ser eleito. Adriano também destaca o interesse dos alunos pela Guerra de Canudos que “questionaram sobre a figura de Conselheiro e a forma com a qual conseguiram resistir, os habitantes de Canudos, às tropas do Governo.”

Nos meus anos de contato com o ensino de história, tanto como estudante como professora, tenho percebido que alguns temas despertam mais interesse nos alunos e Alfredo (Relatório, 1994), confirma esta observação: “Os alunos mostraram-se atentos aos assuntos expostos; quanto à participação, esta, variou de acordo com o tema em estudo.” Mas de uma maneira geral a história não desperta maiores interesses nos alunos.

Roberto Vitória (Relatório, 1995) fez uma enquete na sua turma de estágio e dos 29 alunos entrevistados apenas 06 gostavam da disciplina História, mas, apesar disto, no processo de trabalho “começaram a aparecer os destaques da sala, os mais participativos... os mais interessados.” Maria de Fátima (Relatório, 1999) constatou que a maioria dizia gostar de História, mas existiam aqueles que definiam a disciplina como chata, com muitas datas para decorar: “Notei que mesmo os alunos que diziam interessar-se pela disciplina não conseguiam justificar o interesse, assim percebi que a disciplina história, ainda não está totalmente incorporada na vida educacional dos alunos.” Já Graciela (Relatório, 1995) percebe além de um desinteresse pela história, “a parte política é um saco”, um desinteresse também pela educação em geral: “Parece-me que estudam pela burocrática tarefa de passar

de uma série para outra. Entretanto houve estudantes (dois) que demonstraram interesse pelo vestibular inclusive com especialização já definidas: dança, teatro.”

Márcia Gabriela (Relatório, 1996) detecta o (des) interesse por gênero: “Com o passar dos dias, percebi que a classe divide-se visivelmente em "interessados" (meninas em sua maioria) e "desinteressados" (meninos)”. O que também se expressa na organização espacial da sala que não conseguiu alterar: “as meninas sentam-se amontoadas em frente da minha carteira e os meninos agrupam-se no fundo da sala”. A turma de Felix (Relatório, 1997) preferia mais escutar que intervir/participar. As inquietações deste estagiário aconteceram nas três primeiras aulas: “O meu receio de não encontrar o “feeling” – o clima – da turma. O medo de estar falando para o vazio.” Depois estes sentimentos se transformaram em felicidade: “quando senti que penetrei no coração da turma e pude falar não para o vazio, mas para um grupo interessante de alunos atentos”. Assim, conseguiu despertar na maioria deles o desejo de compreender – e não apenas decorar – a História. Atribuindo este despertar do interesse ao fato de dominar o conteúdo do período estudado Felix informa que isto pode ser “constatado nas respostas bem elaboradas da maioria das questões da prova aplicada ao final do curso/estágio, assim como o fato de duas alunas me confessarem o desejo de fazer o curso superior de História.”

Hilton (Relatório, 1999) logo no primeiro contato teve a impressão de um quadro que lhe parece comum: Um grupo reduzido daqueles que se motivavam e se esforçavam para participação, uma fração um pouco maior de dispersos e urna grande “maioria silenciosa.” Entretanto, o grupo evidenciou o seu potencial logo após uma breve "rodada" de apresentações, quando iniciaram o debate sobre "a história e os projetos individuais e coletivos", tendo como recursos estimuladores a letra da música "Haiti" de Gil e Caetano. Apesar da idéia de história como estudo do passado estar ainda bastante presente a noção de história como uma disciplina sem função não teve força para emergir. O grupo realmente valoriza o estudo da história o que é reforçado pelo fato de que, obviamente dentro de seus limites, eles identificaram um problema central no desenvolvimento do trabalho com a disciplina: “Para os mesmos, o problema não estava na matéria e sim na metodologia.” Afirmando que não podemos reduzir os problemas pedagógicos à questão metodológica destaca que “o importante aqui, é que eles identificaram que a disciplina pode ser interessante ou não, a partir da forma que seja trabalhada.”

Valdecir (Relatório, 1997) protestando contra o que considera “um total desconhecimento e descaso com a história de vida dos alunos, como se eles não existissem” tenta minimizar o problema definindo coletivamente a melhor forma de trabalhar o conteúdo apresentado, *Panorama sócio político da Europa nos séculos XVI e XVII e a Colonização da América*, considerando a dificuldade de envolver os alunos com este tema, aparentemente tão distante de suas realidades:

A metodologia utilizada em sala dividia a aula em dois tempos: no primeiro momento trabalhava-se com o conteúdo referente à unidade e no segundo, oficinas e dinâmicas de grupo que possibilitassem aos alunos compreender a situação em que estavam envolvidos, ajudando-os a traçar caminhos de transformação a partir, principalmente, do resgate da sua auto-estima.

Assim, a compreensão no seu sentido mais de raciocínio, envolvimento e interesse tem sido buscada, observada, discutida, analisada constantemente na matéria Metodologia do Ensino de História especialmente nos períodos de estágio. Depoimentos esperançosos, desencantados, otimistas, pessimistas revelam decepções, confirmações e surpresas sobre a relação dos alunos com a história. Muitas vezes há uma virada no processo de trabalho e uma turma desinteressada acaba envolvendo-se no trabalho. De repente, em um instante, algo de surpreendente acontece como relata Divolne (Relatório, 1994):

Entretanto podemos afirmar que obtivemos resultados positivos quando construímos individual e coletivamente a linha de tempo 1964-94. Neste momento percebemos que os alunos, nalguma medida, sentiram sua inserção no processo histórico. Foi bastante gratificante testemunhar pessoas que por um breve momento perceberam a história de maneira instigante.

Para Bachelard (apud PESSANHA, 1988, p. 295) o tempo possui somente uma realidade: a do instante. Colocando-se contra a concepção de *durée* contínua de Bergson³², Bachelard mostra que o dado imediato da consciência é o instante e que a duração só é apreendida secundariamente, como construção. Por outro lado, a concepção de um tempo “estilhaçado em instantes descontínuos conduz [...] a uma filosofia do ato. Porque a vida não é duração, antes o descontínuo dos atos, é preciso estar atento à originalidade, à singularidade, ao detalhe, ao acidental.”

³² A duração seria, para Bergson, um "dado imediato da consciência", desde que se rompa a crosta do "eu superficial" - apto para a sobrevivência, eu pragmático, mecanizado - objeto de conceitos. Pois, para Bergson, a inteligência está, por natureza, incapacitada para seguir e apreender o vital, imobilizando e coagulando o tempo num presente sempre factício. Por isso, é somente por via direta, intuitiva, que se pode apreender o fluxo profundo do "eu que dura" e mergulhar no reino dessa "mémoire-souvenir" que liga indissolavelmente o presente ao passado". (PESSANHA, 1988, p. 295)

Divolne não apenas esteve atento como também registrou este instante original, singular, acidental que aconteceu no espaço de sua sala de aula e que deu sentido à construção do conhecimento histórico que se processava naquele campo existencial. O significado dos instantes para o conhecimento me parece se configurar em atos aparentemente descontínuos e acidentais, mas que têm relação com um contexto cognitivo que possibilitou este instante e que sendo incorporado pode possibilitar outros instantes estabelecendo configurações que dão sentido ao processo ensino e aprendizagem.

No entanto mesmo a experiência de Divolne que podemos talvez considerar como um indício de *compreensão*, “uma experiência comum de beleza” como propõe a teoria de Dilthey (apud PALMER, 1997, p. 111) não alcança toda a complexidade desta teoria na qual *compreensão* é considerada como “um processo pelo qual com a ajuda de signos percebidos do exterior através dos sentidos, conhecemos uma interioridade.” Também todos os outros estagiários (uns mais outros menos) que trazendo a vida dos alunos para o processo ensino aprendizagem tentaram despertar os seus interesses pela história ficam na dimensão do cognitivo não alcançando, nem se pretendendo, a dimensão hermenêutica proposta por Dilthey. No meu modo de ver apenas um estagiário busca intencionalmente uma aproximação com a *vida* a partir de uma interioridade procurando, para facilitar o processo ensino e aprendizagem, despertar nos alunos o sentimento da existência, mesmo sem nenhuma referência seja a Heidegger, Dilthey ou hermenêutica.

Rubens (Relatório, 1999) estagiou em um curso noturno e mesmo com todos os contratempos³³ que são acrescentados a este turno de trabalho não se furtou aos inventos. Começa seu relatório comentando as aulas que assistiu da professora regente:

Nessas aulas a dispersão foi uma grande marca, com alunos adentrando e saindo do recinto a todo instante, além de conversas diversificadas, sem muita atenção no assunto em voga e a professora revelando-se pontual e responsável, mas uma profissional sem muito entusiasmo, talvez por sua história anterior neste ambiente, que é, de fato, muito difícil. Entretanto, o que pesou bastante na impressão deste estagiário sobre a professora, foi a não percepção de um direcionamento para o ensino de história. Parecia faltar um norte, uma referência outra que não a seqüência cronológica e retalhos de elementos da órbita da análise marxista da

³³ Ednilson Luiz (Relatório, 1996) registra bem o clima que geralmente reina nos cursos noturnos: a turma apesar de não apresentar problemas de disciplina não demonstrou ter interesse na realização de dois trabalhos: um de “história oral”, por equipe, sobre o movimento de 31 de março de 1964; outro sobre a situação do Brasil entre 1960 e hoje em dia o que demandava uma atividade de pesquisa em livro e jornais a ser apresentada, ao final do curso. Os alunos por virem do trabalho chegam atrasados e durante as aulas se mostram sonolentos e desanimados. Os trabalhos foram substituídos por aulas expositivas.

História. Não foram observados elementos em sua aula e no que ensinou relacionados com as novas tendências da História, de explorar o cultural, o popular, o que permitiria um jogo muito melhor entre o que os alunos têm de entender o seu mundo. Ou seja, não se percebeu a professora ensinando e praticando com as veias mais recentes da História e com os elementos, ainda que rudimentares de associação com a Psicologia da Educação.

Por isso se sentiu estimulado quando percebeu que, aos poucos, conforme as informações eram emitidas os alunos observaram que “muito mais do que decorar, que o que se queria era um entendimento maior, começaram alguns a emergir do seu torpor, do seu apenas cumprir ritual.” Assim, Rubens procurou durante o pouco tempo que dispunha, encontrar as abordagens que permitissem tratar a turma não como algo estático, mas como um grupo humano passível à evolução. Assim, o ensino, o vocabulário, os veículos, o material distribuído, todo o jogo de cena professoral, tudo teve que se amoldar, aos poucos, para se adaptar aos sujeitos, sabendo serem eles cheios de limitações, mas ainda com possibilidades: “O entendimento é de que tem de haver fé nas capacidades dos alunos, por mais que as suas vidas particulares os aflijam, por mais que sejam sacrificados.” Procurou, assim, lidar com a proposta de Wolff³⁴, segundo a qual, a cultura é uma receita para aprendizagem, e isso deve ser entendido pelo aluno o qual deve entender sua cultura através do entender sua própria vivência. Saber que nela está a aprendizagem: “Basta que o aluno capte os valores que lhe são insistentemente oferecidos pelo seu em-torno.”

Partindo destas propostas Rubens procurou mostrar aos alunos que a compreensão exigida pela História encontra-se especialmente no diálogo, mais que com os livros, com as apostilas, com os mapas e com as pessoas, “com o todo e com suas próprias vidas, a se projetarem para o ambiente presente e passado, e do passado com eles, a se aproveitarem do que temos em volta”. Assim procurou em cada momento das aulas, colocar que é preciso desenvolver o "sentir-se em" pois através do diálogo entre essas duas entidades, o ser humano e o em-torno, realizado pela compreensão Histórica, algo de novo surge no dia a dia. Melhor dizendo, algo de muito, mas muito velho mesmo, é percebido, afinal, no dia-a-dia. Isso amplia o conceito do espaço em torno, ganhando o mesmo uma dimensão muito maior por este espaço já dispor de uma História extremamente rica e viva: “aluno não se encerra nele mesmo, mas ele é ele mesmo e sua periferia, o seu tempo, e, estendendo ainda mais, é ele mesmo, sua periferia, o em torno todo, e a História disto tudo.”

³⁴ WOLFF, Werner. *Fundamentos da Psicologia..* São Paulo (SP):Editora Mestre Jou, 1969.

Desta forma, procurou o estagiário afastar dos alunos o costume de contemplar o mundo de uma maneira passageira, distante, formalista. Buscou indicar que neste mundo há espaços a serem permeados pelos seus seres, “de maneiras bonitas e interessantes”, que servem muito mais às suas vidas do que pensam. A vida e o que o em-torno podem revelar, se os seus olhos estiverem bem treinados, muitos conhecimentos cuja “intensidade depende dos alunos, deles, seres humanos, e do diálogo que mantenham com o em-torno.” Neste há a possibilidade de um teste novo a cada instante, e uma nova observação a cada momento: “Procurei sempre passar a imagem de que eles são capazes não de aprender, mas sim, e principalmente, de descobrirem que já sabem! Apenas passam pelo que é importante sem perceber que o percebem.” A turma foi remetida constantemente para referências do seu dia-a-dia enquanto grupo, e de cada aluno, enquanto indivíduo investindo o estagiário na proposta dos alunos sentirem o quanto podem aproveitar da vida e dos estímulos do ambiente em que vivem e por onde passam. Assim, buscou “fazer com que cada resposta dada por um aluno se transformasse em uma ponte para descobertas não de uma curiosidade histórico-ambiental, mas sim de elementos de suas próprias vidas já vividas e ainda mesmo por viver.” Esta proposta exige o encontro com o outro, “trocando-se informações e ações, numa intersubjetividade, que é praticamente uma comunhão com os demais e com o todo. Assim, há a visão eminentemente totalizadora humanista a ditar as normas, num convite a uma abertura, à experiência.”

No seu relatório, Rubens revela que procurou seguir alguns princípios relacionados a teorias de ensino referenciando-se especialmente no Behaviorismo e no Humanismo. Fazendo uma adaptação da Lei do Efeito de Thorndike que entende que um comportamento seguido de uma recompensa agradável tende a aumentar a sua frequência inverte este princípio dando a recompensa antes e incorpora elementos da Teoria Humanista, sem os quais, o behaviorismo poderia permanecer como que frio: “Todo trabalho de premiação e punição behaviorista tem de passar pela via "ser humano" {...} Se eles estão ali, naquela sala, é por algum motivo, e, qualquer que seja ele, cabe elaborar ou reelaborar esse com um ambiente favorável à sua compreensão, cheio de meios e disponibilidades.” Citando Nietzsche, o verdadeiro filósofo "tem o dever da desconfiança, do mais maldoso olhar do viés, vindo de todos os abismos da suspeita", o estagiário destaca: “Houve sempre um

clima de liberdade de opinião, de expressão e mesmo contradição, objetivando-se conduzir os alunos à crítica, à desconfiança, à vontade de evoluir, de saber.”

Pode-se tachar sob um determinado ponto de vista este trabalho de Rubens de eclético, salada teórica ... mas sob outro ponto de vista, me parece, que se pode considerá-lo próximo de um ensaio de multirreferencialidade. O estagiário tentou criar um caminho teórico-metodológico próprio e como toda tentativa de criação tem seus vícios e virtudes. Na minha opinião mais virtudes que vícios. Apesar de partir do princípio comportamentalista da recompensa e punição ele ressignifica este princípio na medida em que privilegia a recompensa. Paradoxalmente também apesar de incorporar uma teoria que minimiza o sujeito dando predominância ao objeto ele dá significado ao sujeito quando, entre outras intenções, procura “não valorizar os alunos mas reconhecer definitivamente o valor desses.” Além disso, busca puxar o fio dos seus pensamentos e de suas sensibilidades incentivando suas percepções, suas descobertas, suas opiniões e críticas. E finalmente é o único aluno que cria uma situação de compreensão mais ampla envolvendo o ser humano e seu em-torno mesmo que ainda sem considerações filosóficas mais abrangentes e aqui é importante lembrar que estava ainda em momento de aprendizagem do curso de graduação.

Concluindo este capítulo, me auxilio de Sá (2002, p. 44) quando esta autora observa que Dilthey tomando a hermenêutica como fundamento para todas as humanidades e as ciências sociais, acreditava “que a compreensão seria a palavra chave para os estudos humanísticos” para destacar que considero que a compreensão, em qualquer dimensão em que ela se apresente, é palavra chave para o ensino de história. Por isso gostaria de assinalar que não apenas Rubens, mas todos os estagiários que buscaram a compreensão, seja em qual dimensão esta busca se efetuou, contribuíram significativamente para estas reflexões. É importante também assinalar nesta conclusão que o primeiro movimento deste trabalho, a Metodologia da Compreensão, ao mesmo tempo em que aqui se fecha igualmente se abre, agora privilegiando mais a sua vertente hermenêutica, para acompanhar o seu próximo movimento: Ensino de história e historiografia.

III - 2º MOVIMENTO: ENSINO DE HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA

1 - ENSINO DE HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA NA CONTEMPORANEIDADE

Vivemos um período de incertezas que pelo meu lado, considero feliz e benéfico{...} acomodo-me bastante bem a este momento de liberdade e de experiência. *Revel*

1.1 Considerações iniciais

O período de incertezas, referido por Revel (1989, p. 2) na epígrafe acima, constitui um contraponto ao que Reis (2000, p. 178-179) considera como o “projeto moderno” articulado pelo iluminismo, no qual, a história é uma marcha do espírito em busca da liberdade: “O projeto moderno iluminista é profundamente otimista: crê na razão e em seu poder de sempre ver claro e de construir um mundo histórico-social segundo os seus parâmetros.” Nesse projeto, a história é considerada como um processo racional e o seu desfecho é previsível: a vitória da razão. Guiada pela razão, a história só pode produzir a moralidade, a liberdade, a justiça, a igualdade:

Os iluministas acreditam ter decifrado o "segredo da história" [...] Eles consideram que, finalmente, puderam formular e articular o, até então, desconhecido e indizível: o sentido profundo da vida dos homens. Se o real é racional, eles são os formuladores do "racional". Eles se apresentam como a "consciência de si" da história. A sua consciência da história e a história efetiva coincidiriam: "fazer a história" e "fazer história" se recobrem...A narrativa histórica e o curso dos processos históricos coincidem.

Na contemporaneidade, essas certezas historiográficas vêm sendo contestadas. A própria noção de ciência com a crise das ciências naturais no início do século XX, tornou-se “mais flexível, portanto, compatível com a história.” (Reis 2000, p.193). Conectadas a essa nova noção de ciência, as contestações a uma cosmovisão pautada no iluminismo difundem-se nas discussões epistemológicas e não se limitam à história. A crise da ciência moderna vem se manifestando nas mais diversas áreas do conhecimento, fazendo emergir novas dimensões epistemológicas para as Ciências Humanas e para as práxis pedagógicas. No âmbito dessa nova cosmovisão, conceitos como auto-organização e criatividade questionam a previsibilidade e as certezas, supostamente alcançáveis pela pesquisa científica. Tais conceitos trazem novas visões tanto para os processos naturais como para os processos humanos e, no processo educativo, requer um

“entendimento traduzido em práxis múltiplas pautadas na flexibilidade e na interatividade da dinâmica das relações entre os sujeitos da educação e desses com o conhecimento em construção nesse processo.” (TOURINHO, SÁ e FAGUNDES, 2000a, p. 9).

Como se situa o ensino de história, integrante dessas práxis pedagógicas, nos universos da ciência e da historiografia contemporâneos nos quais as incertezas, os imprevistos, a necessidade de flexibilidade e de criatividade compõem a cena?

Na condição de professora do ensino de história, também considero, como Revel (1989, p.2), este período de incertezas como feliz e benéfico. Entretanto, não posso dizer com a mesma tranquilidade que a ele “acomodo-me bastante bem”. As possibilidades teórico-metodológicas trazidas por essa nova cosmovisão são inúmeras, trazendo, muitas vezes, desconforto e insegurança diante dos desafios que se apresentam. Por um lado, esse “momento de liberdade e experiência” é extremamente favorável à Metodologia do Ensino de História, a qual precisa ter como uma de suas matérias-primas a invenção e que pode tornar-se extremamente empobrecida se obedecer aos ditames de uma concepção historiográfica hegemônica. Por outro lado, esta liberdade pode significar um “vale tudo”, no qual, “qualquer coisa” pode ser experimentada sem critérios e/ou consistência, o que pode propiciar a queda em um vazio teórico-metodológico nocivo e desmotivador.

Esse “vale tudo”, entretanto, se distingue do “tudo vale” preconizado por Feyerabend na sua obra *Contra o Método* (1989, p. 34, 450). Referindo-se aos teóricos que “tomam do rico material da história” sem a preocupação de satisfazer o seu anseio de segurança intelectual considera que “esses vêm claro que só há um princípio que pode ser defendido em todas as circunstâncias e em *todos* os estágios do desenvolvimento humano. É o princípio: tudo vale.” Como todas as metodologias apresentam limitações, só a ‘regra’ do ‘tudo vale’ é capaz de manter-se.

Feyerabend (1989, p. 19), parafraseando Lênin, sustenta que a História é sempre “mais rica, mais variada, mais multiforme, mais viva e sutil do que o melhor historiador e o melhor metodologista poderiam imaginar”, então pergunta: *Devemos realmente acreditar que as regras ingênuas e simplistas que os metodologistas adotam como guia são capazes de explicar esse labirinto de interações?*

Acredito que as regras, que nem sempre são ingênuas e simplistas, não podem dar conta de explicar todo este universo, mas podem indicar caminhos que, provavelmente vão

ser modificados ao longo do percurso. Em uma matéria como Metodologia do Ensino de História, um planejamento teórico-metodológico é importante até mesmo para permitir os inventos e relativizar os contratempos. Além disso, permite o acolhimento de propostas como a de Marcelo (Relatório, 1994), estagiário do 2º ano do ensino médio do Colégio Estadual senhor do Bonfim, que adota, no seu estágio, uma linha de análise mais definida:

Não nego minha influência dos preceitos do materialismo histórico e dialético e minha condição de militante do movimento sindical e de esquerda. Porém, tal condição não se traduz em atividade profissional maniqueísta, panfletária ou com intenções de “fazer a cabeça” dos alunos. O fundamental, ao meu ver, para um professor de humanas é resgatar insistentemente, o “lado humano” das pessoas, desenvolver a paixão pelas questões sociais e históricas, ajudar a construir uma mentalidade socialmente mais responsável e comprometida com a vida e a liberdade... Me parece que o mais importante é trabalhar os conceitos fundamentais, resgatar os sistemas e os fatos mais significativos para consolidar raciocínios, bases de reflexões que possibilitarão o aluno relacionar os temas, refletir os elementos diversos, tendo uma linha de análise sustentada na capacidade de pensar, deduzir e sintetizar. O resultado, me parece, seria a formação de mentes criadoras e mais versáteis

Confesso que estava apreensiva com o estágio de Marcelo. Corria o ano de 1994, ainda no começo do meu trabalho de professora universitária, eu tinha todas as inseguranças inerentes a essa situação. Ele não tinha sido meu aluno na disciplina Metodologia do Ensino de História I e a sua condição de militante do sindicato dos professores particulares me intimidava. Temia verdades prontas, preconceitos contra a escola pública, uma certa arrogância e/ou indiferença em relação aos meus comentários sobre suas aulas. Fui agradavelmente surpreendida. O estagiário revelou-se, em sua primeira experiência no ensino público, um receptivo ouvinte e também um professor cuidadoso e criativo. Uma das peculiaridades de Marcelo, provavelmente concorrente para o bom andamento do seu estágio, foi o fato de que, apesar de já estar trabalhando, há sete anos, em educação como professor de escola particular, esse experimento anterior “não foi suficiente para imunizá-lo das expectativas de uma nova experiência”:

Nunca havia vivido a experiência de uma sala de aula na rede pública de educação. Este foi o elemento mais estimulante para mim. Sempre tive vontade de trabalhar em escola pública, sobretudo para viver o processo de educação com classe trabalhadora e popular. Digo isso porque todos nós sabemos da realidade social e educacional do Brasil, do processo de elitização da educação através do apartheid de classes – classe média alta e alta na escola particulares; classe média e baixa na escola pública. Outro elemento decorrente dessa realidade educacional, que também me atinge, é o fato de a maioria das escolas públicas em nosso estado apresentar um ensino fraco, tradicional e descomprometido.

Confessando-se um apaixonado pela educação, pela construção do conhecimento e pela relação ensino-aprendizagem, considera que, como “não é só de paixão que vive a educação”, tão importante quanto gostar de ensinar é ser competente para ensinar: “A

competência passa pelo domínio do conteúdo, pela capacidade de administrar as situações de sala de aula (“jogo de cintura”) incluindo a metodologia e a organização do trabalho.”

Educar é um ato político, mais do que isso, é um processo político, ousado e destemido, no qual, o homem deve ser elevado à sua natureza mais real e profunda: “Sei que tudo o que disse tem um certo grau de utopia, que as relações sociais concretas não são fáceis de serem superadas, mas é dessa utopia que se nutre aqueles que se pretendem diferentes e novos na realidade do mundo, sobretudo o professor de humanas.” Essa preocupação com o macro-social não o impede de cuidados metodológicos em relação ao cotidiano da sala de aula:

O professor, no primeiro contato com os alunos, deve proceder de forma mais lúdica e atraente, iniciando um contato mais “leve”... Neste primeiro contato o professor deve levantar provocações, para reflexão do grupo, em torno do caráter humano da ciência histórica, resgatar elementos que provoquem o senso crítico, tudo conduzido com pitadas de humor e com uma certa estética teatral. A pretensão é, mesmo, seduzir os educandos.

A fala de Marcelo, me parece, vem ao encontro das idéias de Feyerabend (1989, p. 26) quando este autor, almejando que o leitor lembre-se dele como um dadaísta irreverente e não como um anarquista sério, visto que um dadaísta está preparado para dar início a alegres experimentos, considera que “uma vida mais digna só será possível quando começarmos a considerar as coisas *com leveza*.” Criticando que o senso de humor da pessoa – “seu senso de humor natural e não a jocosidade postiça e sempre desagradável que encontramos em profissões especializadas” - assim como sua religião ou sua metafísica devem manter-se inteiramente à parte de sua atividade científica, credita esta exigência a uma educação científica que simplifica a ciência, simplificando seus elementos e congela grandes porções do processo histórico tentando “inibir intuições que possam implicar confusão de fronteiras.”

Feyerabend (1989, p. 29), verificando que não há uma só regra, embora plausível e bem fundada na epistemologia, que deixe de ser violada em algum momento, considera que as violações de regras metodológicas, seja porque alguns pensadores *decidiram* não se deixar limitar por elas ou porque, involuntariamente, as violaram, são necessárias para o progresso da ciência. Assim, a idéia de conduzir “a ciência com o auxílio de um método, que encerre princípios firmes, imutáveis e incondicionalmente obrigatórios vê-se diante de considerável dificuldade, quando posta em confronto com os resultados da pesquisa histórica.”

Também, no ensino de história alguns estagiários têm buscado não propriamente violar regras epistemológicas, mas trabalhar com o movimento da história, propiciando aos alunos da educação básica, um contato com a história mais dinâmico: “nada de fórmulas prontas e acabadas, pois a História da humanidade não é estática ela está em constante movimento” (Jusilena, Relatório, 1994). Provavelmente a preocupação em basear o seu trabalho em concepções historiográficas contribuiu para a satisfação de Jusilena, quando, no processo de seu estágio ficou “muito feliz com a interpretação que a maioria dos alunos fez da história, compreendendo o seu significado e importância.”

Os alunos de José Renato (Relatório, 1994) apresentaram como respostas a uma abordagem inicial sobre a História, ser ela a “ciência que estuda o passado, para entender o presente e tentar mudar o futuro.” Considerando estas respostas preocupantes, “mais mecanicistas impossível”, José Renato percebeu que superar essa idéia não era um objetivo fácil, isso muito lhe angustiou, já que “nessa perspectiva, a História termina virando uma coisa chata.” Entretanto, no decorrer do curso, pôde perceber algumas mudanças, notadas, principalmente, quando conseguiu motivar a turma, e alguns alunos davam opiniões: “No afã de conseguir rápidas mudanças, dei-me por satisfeito quando verifiquei que, no muro das fórmulas prontas, minei alguns tijolos desse sólido alicerce.” José Renato minando tijolos de um conceito de história estereotipado, também proporcionou que alguns alunos tentassem construir outros conceitos:

A história é o longo caminho percorrido pela humanidade no tempo e no espaço surgindo a cultura e organizando civilizações, não é só uma simples citação de documentos e datas. Tudo que acontece de importante no mundo e todos que deixam marcas registradas fazem parte da história. História é tudo aquilo que aconteceu, acontece e acontecerá no mundo. Surge a cultura, inventam roupas, armas, instrumentos etc. Mas cultura não é só o aperfeiçoamento da tecnologia, sim a origem de outros movimentos acontecidos no mundo, suas crenças, danças, costumes, povos diferentes etc. (A K).

A aluna AK, apesar de se referir a outros aspectos da história, tem como referência central a cultura. Já para outros alunos essa referência é o tempo presente. O passado, as raízes do mundo atual, deve ser conhecido e usado “como farol esclarecedor do presente.” (A F):

História é o estudo do passado humano, mas que tem significado para os dias de hoje, ou seja, o que vivemos atualmente. A história então pode tornar-se um instrumento de grande valor na formação de uma geração consciente (SC).

É muito importante para o homem estudar história porque ele tem necessidade de deter conhecimentos do seu passado para que ele compreenda seu modo de vida atual. Tudo o que

acontece na vida de um ser humano que dá vida a novas coisas é história...A história é fruto da existência do homem e o próprio precisa dela para compreender o seu presente (LS).

Ainda nas falas dos alunos de José Renato, a importância da história ao mesmo tempo em que é expressa através de discursos que atualizam o passado, também é expressa em outros discursos que valorizam a sua aprendizagem, “no colégio e na faculdade porque ela é essencial a nossa vida” (CP) e mesmo como exemplo para o futuro, pois a “história tem uma grande importância na vida do ser humano, nela estão contidos os erros dos nossos ancestrais, para que não os cometam no futuro” (SS). Essa importância também se manifesta em palavras como movimento, existência, sentimento, vida, o que revelam uma certa intimidade e igualmente um certo distanciamento em relação ao passado.

Intimidade e distanciamento que Lowenthal (1998, p.135) reconhece nos romances históricos vitorianos os quais, apesar de perverterem o entendimento público do passado ao negar domar ou modificar sua profunda singularidade, os tornam, popularmente, acessíveis ao dar-lhe vida com termos atuais. Esse conhecimento especial, negado aos professores e acadêmicos, tornava “as pessoas íntimas do passado, mas ao mesmo tempo diluíam as paixões através do distanciamento.” A consciência do passado é por inúmeras razões, “essencial ao nosso bem estar” afirma Lowenthal (1998, p. 64, 65) e é um certo bem-estar que percebo ao longo das falas dos alunos de José Renato. Adquirimos esta consciência do passado, quando nos lembramos das coisas, lemos ou ouvimos histórias ou crônicas e vivemos entre relíquias de épocas anteriores: “Todas as mentes contêm um emaranhado de imagens e histórias que constituem o que construímos do Passado para nós mesmos...” (Lowenthal, 1998, p. 65). A fala de SC (apud Relatório J. Renato, 1994) acredito, pode ilustrar essa reflexão:

A história somos nós mesmos que fazemos, a cada coisa que dizemos, a cada história que contamos, que passamos e até que sentimos... O ser humano é sinônimo da hereditariedade que passa de pai para filho. Como D. Pedro I e seu filho D. Pedro II e até mesmo como eu, que nasci da minha mãe e tenho muitas histórias para contar”

Buscando também despertar os alunos para a importância do ensino da história Maria Edna, estagiando no mesmo ano de 1994, pediu aos alunos para conceituá-la por escrito: “Não tivemos respostas, no entanto um deles disse-me que *História era coisa de museu*”. Daniella (Relatório, 1999) buscou a construção de um conceito de história a partir da seguinte fala de Ferreira Gullar:

A História humana não se desenrola apenas nos campos de batalha e nos gabinetes presidenciais. Ela se desenrola também nos quintais, entre plantas e galinhas; nas ruas de

subúrbios, nas casas de jogos, nos prostíbulos, nos colégios, nas usinas, nos namoros de esquina. Disso quis eu fazer a minha poesia, dessa matéria humilde e humilhada, dessa vida obscura e injustiçada, porque o canto não pode ser uma traição à vida, e só é justo cantar se o nosso canto arrasta com ele as pessoas e as coisas que não têm voz.

Algumas respostas são mais convencionais, para M S, “história é a ciência que estuda os fatos, desde a antiguidade até a modernidade. Na história, a gente estuda o passado, para entender o presente e melhorar o futuro”; para C R: “A história é o estudo dos acontecimentos que ficaram para trás. E hoje, por algum motivo ou interesse, procuramos saber mais sobre esses acontecimentos.” Outras, mais inspiradas na proposta do texto de Gullar, transportam a história do “museu” para a animação da vida:

A história não se prende somente aos fatos acontecidos como guerras e fatos importantes. A história se passa também no nosso dia a dia. Nas coisas que fazemos e presenciamos. Em um certo ponto o presente se confunde com o passado e mesmo assim nos surpreendemos cada vez mais com os acontecimentos. As coisas acontecem com a gente principalmente as coisas que gostamos e guardamos na nossa memória e que ficam para sempre na nossa história. História para mim, é a possibilidade ou capacidade de poder lembrar e aprender as coisas que já aconteceram e as que esperamos que aconteça (RS).

A história não é apenas fatos realizados com pessoas ricas e papéis assinados, mas o mínimo movimento de uma formiga, o primeiro sorriso de uma criança, o primeiro emprego, o primeiro namorado, enfim tudo o que fazemos por menos que pareça o detalhe, é história, ela pode ser pessoal, só sua ou geral. (MJ).

M J, na sua maneira ainda incipiente de expressar-se, nos remete a uma das mais controversas questões historiográficas contemporâneas que é a da história total e sua relação com a chamada micro-história. A nova história interessando-se, virtualmente, por toda a atividade humana considera que “tudo tem uma história” (BURKE, 1992a, p.11):

Dá a expressão “história total” tão cara aos historiadores dos Annales {...} Nos últimos trinta anos nos deparamos com várias histórias notáveis de tópicos que anteriormente não se havia pensado possuírem uma história, como por exemplo, a infância, a morte, a loucura o clima, os odores, a sujeira, a limpeza, os gestos, o corpo (...), a feminilidade (...), a leitura (...) a fala e até mesmo o silêncio. O que era previamente considerado imutável é agora encarado como uma “construção cultural”, sujeita a variações, tanto no tempo, quanto no espaço.

As reflexões de Burke sobre história total parecem ressoar na educação básica, ao se expressarem na fala de uma aluna do ensino médio do Colégio Odorico Tavares. Após acompanhar uma discussão sobre a importância de todos nós como participantes do processo histórico e sobre o conceito de história e da sua influência em nossas vidas, essa aluna, surpreende o estagiário Antonio Capinam (Relatório, 1996): “Entre as várias colocações, teve uma menina que chegou a conclusão *que tudo era história.*”

Todavia, essa concepção de história total não dá conta de suas tensões e controvérsias. Para Reis (2000, p. 197-198), a “História global ou total” parece ser

mais uma expressão do que um conceito e teria dois sentidos, pode querer dizer "história de tudo" e "história do todo”:

No primeiro sentido, seria a consideração de que "tudo é história", não havendo mais regiões que seriam interditadas ao historiador; no segundo, seria a ambição de apreender o "todo" de uma época, seria uma abordagem holística de uma sociedade...A história total pode ser compreendida como "tudo" ou "todo" [...]

Embora saiba que tanto a "história de tudo" como a "história do todo" passam por debates mais amplos³⁵, correndo o risco de simplificá-las em demasia, ousaria afirmar que temos, na matéria Metodologia do Ensino de História, trabalhado, até mesmo por impossibilidade de abandonar a referência do processo histórico ocidental, com estes dois sentidos da chamada “história global ou total”. Apesar de já termos incorporado ao nosso trabalho algumas das múltiplas referências da historiografia contemporânea, entre elas, a “história de tudo”, ainda temos como suporte o processo histórico ocidental. Além do receio dos alunos da educação básica se perderem nos diferentes tempos-espacos se não houver contextualização nesse processo, no período de estágio, o aluno-professor trabalha com um conteúdo de uma unidade que integra um plano de curso. É como se fosse uma composição feita por várias mãos. No tempo/espaco que lhe cabe, o estagiário pode junto com seus alunos inventar a melodia que achar conveniente, mas sem perder a conexão com o resto da obra que no caso da educação básica é regida por esse processo histórico ocidental.

A vinculação a esse processo nos estágios, porém, não tem impedido que a dinâmica dos inventos e contratempos vincule também o ensino de história à vida. Maria da Conceição (Relatório, 1995) propõe ter como referências concepções historiográficas que permitam um ensino que acompanhe o movimento da história sintonizando-a com a vida: “A história está viva, embora muitas vezes encerrada em velhos arquivos, mas a tarefa do historiador é resgatá-la através da pesquisa e da busca de uma metodologia em sintonia com as novas gerações, acompanhando um processo dinâmico de transformação da sociedade.”

Para Neusa Cristina (Relatório, 1993), o estudo das várias concepções e teorias acerca do ensino de História permite-nos constatar os erros cometidos pelos professores nas salas de aulas. “Frequentemente em escolas públicas, o ensino é bastante prejudicado, não

³⁵ Discute-se principalmente se as diversas gerações dos Anais seguiram ou não a história total como “história do todo” e também se a história problema proposta pelos analistas não entra em choque com a história total como “história de tudo”. (REIS, 2000, p.197-198).

apenas por práticas consideradas tradicionais, no sentido pejorativo da palavra, como também pelo desconhecimento das teorias que as deveriam fundamentar.”

Acreditando que o professor deve ter sua concepção de história, independente de estar ligado a uma escola, a um “ismo”, Graciela (Relatório, 1995) defende que tal concepção deve se relacionar, principalmente, ao conhecimento que detém da disciplina e às formas de articulação entre este saber (o qual é parcial, mutável e em constante construção) e a realidade em que vive: “Afastando, assim, a História de qualquer dogmatismo que a identifique com um antiquário e que dê a sensação de algo morto, parado no tempo.”

Dogmatismo que, apesar do seu embasamento na interpretação marxista da História, não marcou o trabalho de Maysa (Relatório, 1995): “Claro, cuidadosa para não cair numa ortodoxia impositiva que não permitiria a verdadeira construção do conhecimento, utilizei-me dessa ‘Linha’, ‘Corrente’, que nome tenha, por já estar incorporada em mim e por achá-la a mais eficiente na apreensão do que seja o processo histórico”. Maysa, nas aulas que presenciei, estabeleceu com seus alunos um diálogo que permitiu uma construção coletiva do conhecimento, concretizando assim, o que foi consolidado na disciplina Metodologia do Ensino da História I: “durante os encontros que firmamos, foi-se sedimentando em mim, antes mesmo de um convívio prático em sala de aula, o que seria o encontro professor-aluno, a necessidade da bilateralidade no processo de aprendizagem.”

Carlos Diran (Relatório, 1997) considera que o papel representado pelo professor – de agente histórico portador de uma visão de mundo e co-responsável pela construção da visão de mundo de seus alunos - adquire ressonância, quando aplicado à concepção marxista o que para ele significa encarar a História sob o ponto de vista emancipatório: “A história tem um papel particular que é o de sedimentar um conhecimento comum sobre o conjunto da experiência humana. De posse desse conhecimento pode tornar-se mais verdadeiro e autônomo o sentido dado à experiência histórica de cada um.”

Como Carlos Diran, e os já citados Maysa e Marcelo, alguns alunos da matéria Metodologia do Ensino de História têm como referência historiográfica básica o materialismo histórico e neste sentido os seus trabalhos visam também contribuir para a transformação da sociedade. Fabrício (Relatório, 1999) considera a História como ferramenta capaz de desenvolver e fornecer novos elementos que auxiliem os alunos na

compreensão de sua realidade e no desejo ou não de transformá-la: “O valor da história se sobressai sempre que se reflete sobre as desigualdades sociais e o exercício da cidadania, bem como os problemas do presente que não se resolvem sem a dimensão do tempo e a análise das estruturas.” As classes mais próximas ao poder e ao estado têm dado mostras constantes de reconhecer esse fato: “Porém, cabe-nos fazer com que isto seja visto pelas classes exploradas e marginalizadas, que se fazem representar nas escolas públicas.”

1.2 “Tudo o que é sólido, desmancha no ar”: marxismo e ensino de história

A burguesia [...] Foi a primeira a provar o que pode realizar a atividade humana: criou maravilhas maiores que as pirâmides do Egito, os aquedutos romanos, as catedrais góticas: conduziu expedições que empanaram mesmo as antigas invasões e as cruzadas. (...) Tudo que era sólido e estável se esfuma, tudo o que era sagrado é profanado e os homens são obrigados finalmente a encarar com serenidade suas condições de existência e suas relações recíprocas. Impelida pela necessidade de mercados sempre novos, a burguesia invade todo o globo. Necessita estabelecer-se em toda parte, explorar em toda parte, criar vínculos em toda parte.

Assistimos hoje a um processo semelhante. As relações burguesas de produção e de troca, o regime burguês de propriedade, a sociedade burguesa moderna, que fez surgir gigantescos meios de produção e de troca, assemelha-se ao feiticeiro que já não pode controlar as forças internas que pôs em movimento com suas palavras mágicas. *Marx e Engels*

Para conversar sobre a transformação da sociedade buscada por Carlos Diran, Maysa, Marcelo e Fabrício, em seus estágios, escolhi os textos *Tudo que é sólido se desfaz no ar: o marxismo também?* escrito por Boaventura de Souza Santos (1997) e *A legibilidade do passado* de autoria de Sérgio Paulo Rouanet (1999), por considerá-los mais próximos do sentido que pretendo imprimir a essa conversa.

Tomando como emblema a expressão "tudo o que é sólido se desfaz no ar", usada no Manifesto Comunista de 1848, com a qual, Marx e Engels pretendiam caracterizar o carácter revolucionário das transformações operadas pela modernidade e pelo capitalismo nos mais diferentes setores da vida social, Santos (1997) reflete sobre o papel do marxismo na contemporaneidade evidenciando a modernidade, a radicalidade do capitalismo e a previsão marxista de superação deste modo de produção. Para Marx ao mesmo tempo que a solidez antiga, pré-capitalista, se desfazia no ar, uma outra solidez, rígida e resistente, se instalava: “a lei de ferro das relações de produção capitalista, cuja superação ou evaporação estaria a cargo do movimento operário, um movimento, por sua vez, suficientemente sólido e resistente para se medir eficazmente pela ordem que pretendia suplantar.” (SANTOS 1997, p. 23-24).

Santos (1997, p. 24 - 29), fazendo uma retrospectiva desta busca pela superação do capitalismo, destaca as duas primeiras décadas do século XX, cuja culminância é a Revolução de Outubro de 1917, durante as quais a força revolucionária do marxismo parecia ser capaz de desfazer no ar, a curto prazo, o capitalismo. Assim, no “plano da produção teórica e sociológica, este período, iniciado, de facto, na última década do século XIX, pode ser considerado a idade de ouro do marxismo.” Após analisar o marxismo entre as décadas de 30 e 60, Santos chega ao fim da década de setenta e ressalta o desenvolvimento de uma sociologia marxista de muitos matizes e, ao lado dela, uma historiografia brilhante de inspiração marxista de Fernand Braudel a Eric Hobsbawm e E. P. Thompson e entre ambas, uma investigação sociológica histórica de grande criatividade. Entretanto as contradições se acirravam e travavam-se debates entre estruturalistas e fenomenologistas e entre althusserianos e antialthusserianos... entremeados por “divergências estratégicas sobre o movimento socialista, sobre a sua composição e a sua viabilidade sobre o papel nele desempenhado pela classe operária, sobre a relevância dos novos actores sociais e das novas agendas emancipatórias - debates estes a que o movimento estudantil tinha conferido uma nova urgência.”

Neste período, a solidez do marxismo, de algum modo, se virou contra ele próprio e o desfez no ar. Os sinais de força transmutaram-se em sinais de fraqueza:

Se para quase todos os cientistas sociais era claro que Marx se equivocara nas suas previsões acerca da evolução das sociedades capitalistas, o importante era, no entanto, reconhecer que estas sociedades se tinham se formado a tal ponto desde meados do século XIX que, qualquer que tivesse sido o mérito analítico de Marx no estudo da sociedade do seu tempo, as suas teorias só com profundas revisões teriam alguma utilidade no presente. (SANTOS, 1997, p. 28)

Alguns pensadores, ainda segundo Santos (1997, p. 29), como Alain Touraine e Daniel Bell, viram neste presente uma ruptura radical com o passado e o designa como uma sociedade pós-industrial, na qual, “uma nova solidez que desfizera no ar tanto o capitalismo industrial, como a sua melhor consciência crítica, o marxismo.” Mais do que em qualquer outro período anterior, a década de oitenta é, sob diferentes formas, a década do pós-marxismo: “a solidez e a radicalidade do capitalismo ganhou ímpeto para desfazer o marxismo no ar e desta vez para o desfazer aparentemente com grande facilidade e para sempre.” Fatores que vão de fragilidades dos partidos comunistas e socialistas à ordem mundial, imposta pelo capitalismo, passando por características

sociais e culturais “e, finalmente, o rotundo e quase inacreditável colapso dos regimes comunistas no Leste europeu” foram convergindo para transformar o marxismo, aos olhos de muitos, como pouco mais que um anacronismo.” Nesse contexto, Santos questiona: *Qual é, pois, a condição do presente e que contributo podemos esperar do marxismo para a compreender e para a (a sociedade) transformar?*

Rouanet (1999), tendo como referenciais pontos da análise marxista que o presente tornou legível, comenta: “Entretanto, nada disso prova que em seu conjunto o marxismo permaneça atual. Sob inúmeros aspectos, ele está de fato antiquado.” No entanto, contestando um dos diagnósticos que têm caracterizado “este final de milênio”, aquele que “decreta o fim das duas grandes teorias que marcaram nosso século: o marxismo e o freudismo”, o autor revertendo a questão indaga: *E se fosse o contrário?* A partir do conceito de “índice histórico”, criado por Walter Benjamin, pelo qual certos fenômenos ou correntes intelectuais do passado só se tornam “legíveis” no presente, Rouanet defendendo que se quiséssemos desafiar a sabedoria convencional, diríamos que longe de ter refutado essas duas teorias, o mundo contemporâneo fez com que muitas de suas teses só agora tivessem alcançado uma verdadeira ‘legibilidade’, conclui: “se não é justamente em nossos dias que o núcleo de verdade do marxismo pode aparecer.”

Essas questões enunciadas por Santos e Rouanet também têm visitado as nossas aulas na matéria Metodologia do Ensino de História. Um dos temas dos ensaios de aulas é o *marxismo e o ensino de história* e alguns professores de história da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal da Bahia foram entrevistados por alunos componentes das equipes que escolheram esses temas. O interesse maior dessas entrevistas foi o de conhecer a opinião daqueles professores sobre a pertinência do marxismo no presente, particularmente no ensino de história. Foram entrevistados os professores Dilton Araújo, Lígia Bellini, Lina Aras e Ubiratan Castro de Araújo.

Focalizando o ensino de história na sua potencialidade transformadora da sociedade, Lina Aras considera que, apesar de todas as críticas que o marxismo vem sofrendo nas últimas décadas, o materialismo histórico ainda é o método mais importante não só para o ensino de História, como para a ciência histórica. Para Ubiratan Araújo, o marxismo nunca deixou de ter pertinência para o ensino de história: “O problema maior é a interpretação do marxismo... Ou seja, o marxismo prega algo que é,

de certa forma, específico. A apropriação das teorias marxistas por parte dos diversos países as transformou.” Dilton Araújo, alertando também para os erros da generalização e da transposição de modelos, considera que o “marxismo constitui-se ainda hoje, em importante referencial teórico-metodológico para o trabalho do historiador, atividade que engloba, além do ensino, a pesquisa.” No seu discurso destaca os conceitos de classe social e de luta de classe quando considera cabível a utilização do corpo conceitual marxista, para viabilizar análises a respeito de momentos concretos da História.

Para Ubiratan Araújo, um dos aspectos importantes do marxismo para a história, são as lutas de classes (movimentos estudantis, mulheres, negros, trabalhadores, sem terras etc.): “ Não podemos deixar de trabalhar tais aspectos no ensino da história, posto que é algo de fundamental importância para a sociedade. Para que os alunos se sintam sujeitos da história, se faz necessário inseri-los nos contextos sociais.” As lutas de classes, embora muitas teorias marxistas tenham sido ultrapassadas através do tempo, são atemporais, posto que, enquanto houver desigualdades sociais, haverá movimentos de contestação. Ressaltando que dá uma atenção especial para as questões das lutas de classes, pois, nelas temos subsídios suficientes para o ensino da história (greves operárias, sem terras, mulheres etc.), Ligia Bellini defende que o pensamento de Marx é algo bastante sofisticado e, por isso, usá-lo a qualquer momento ou em quaisquer circunstâncias é simplificar demasiadamente: “Explicar e ou caracterizar uma sociedade ou “civilização” através apenas do modo de produção é, sem dúvidas reduzi-las ao simplório. O maior perigo é enfatizar o fator econômico como determinante. Uma sociedade não é só composta pelo econômico como preponderante.” Opinião compartilhada por Ubiratan Araújo, para quem, analisar e explicar o desenvolvimento de uma sociedade através dos modos de produção, cuja predominância maior (ou determinante) é o fator econômico é muito simplista “uma vez que uma sociedade é composta por vários aspectos de igual importância.”

Ambos os professores também se referem à questão do didatismo como um aspecto reducionista da relação marxismo- ensino de história. Bellini ao usar os termos marxistas em sala de aula, prefere trabalhar com bastante cautela e não enfatizar demais as questões marxistas precavendo-se de entrar no didatismo. Para Ubiratan Araújo, outro problema é o didatismo, ou seja, os livros didáticos se limitam a explicar, didaticamente, as teorias

marxistas sem ao menos problematizá-las ou questioná-las: “Os professores de história, devem explicar as teorias e problematizá-las. Assim, provavelmente, levará o alunado a reflexões sobre os termos e até mesmo avaliarem se é possível ou não empregá-los a qualquer sociedade.”

Outra questão, que é também muito discutida na Matéria do Ensino de História e que foi também discutida com os professores de FFCH, se refere à possibilidade do professor poder tratar um mesmo objeto sob o ângulo das diversas correntes teóricas, à possibilidade de coexistência de várias correntes teóricas, enfim de uma visão da relação historiografia / ensino de história permeada pela multirreferencialidade.

Dilton Araújo acredita que é plenamente possível enfocar um determinado objeto utilizando-se de diferentes pontos de vista teóricos, desde que esses não se apresentem incompatíveis no terreno onde se realiza a atividade da pesquisa: “Entendo que é preciso critério para a utilização de conceitos e referências teóricas de uma ou outra corrente, para que se consiga atingir os resultados desejados em uma determinada atividade”. Não se pode é “cair no ecletismo estéril, na tentativa de conciliar referenciais inconciliáveis.” Lina Aras, comentando a existência de professores que adotam um método como religião, sem perceber como as outras linhas constroem seus objetos e terminam não tomando conhecimento de outras produções, ficando alienadas dentro de sua teoria, defende que apenas uma corrente historiográfica não consegue responder bem a todas as questões: “Não há nenhum problema em recorrer a outra que responda a uma determinada questão mais satisfatoriamente.”

A diferenciação entre a ação conscientizadora e a panfletária, outra questão polêmica que tem invadido nossas salas de aula, é analisada pelo professor Dilton Araújo:

Acho que essas duas ações foram confundidas durante algum tempo. A panfletária, no meu entendimento, seria aquela mais aproximada da partidária, da defesa de uma proposta política determinada. Talvez isso esteja mudando paulatinamente, sobretudo por estarmos vivendo num ambiente relativamente livre no que se refere à difusão do pensamento. Nesse sentido, entendo que o professor de História deva buscar potencializar a capacidade de compreensão e raciocínio do estudante, sobretudo através da desconstrução do discurso estabelecido. A conscientização é, também, um termo carregado de significado ideológico. Entendo que o aluno, a partir da discussão de diferentes referenciais, poderá, levando em conta a sua experiência, formar as suas próprias convicções que serão, necessariamente, mutáveis.

O caminho proposto por Dilton Araújo se aproxima do que temos discutido na matéria Metodologia e Ensino de História sobre a necessidade do professor possibilitar que o aluno vá puxando o próprio fio do pensamento e construindo seu esboço crítico. Este

caminho pode significar um antídoto tanto para a alienação que pode ser trazida por um ensino de história acrítico como para a aceitação inquestionável da crítica do professor que muitas vezes, é assimilada sem nenhuma elaboração por parte do aluno. Na construção deste caminho, acredito, é importante que o professor tenha sua própria concepção(ões) historiográficas, mas que isto não impeça que outras possibilidades historiográficas sejam incorporadas ao seu trabalho, pois como diz Lígia Bellini, em sala de aula, é preferível que o professor procure explorar as várias correntes históricas existentes que contribuem para o ensino da história, positivistas, marxistas e historiadores da Nova História, e procure fazer um trabalho em cima dos temas que se adequem à realidade da classe. “Assim, podemos mostrar aos alunos as visões ideológicas e teóricas de cada corrente e observar se será possível trabalhar na prática.”

É o que temos feito nas aulas da matéria Metodologia do Ensino de História, durante as quais, “debruçamo-nos sobre as variadas vertentes teóricas em História, discutindo a pertinência de sua utilização na sala de aula” (Carlos Diran, Relatório, 1997). Concordando com Lina Aras, em que cada corrente teórica nos dá sua cota e a “gente não pode descartar em momento nenhum as contribuições do positivismo para a ciência histórica”, nessas discussões, tenho procurado também incorporar o positivismo, discutindo suas leis e origens; sua relação com o ensino de história e com as outras correntes historiográficas, particularmente com o marxismo.

Apesar das significativas diferenças entre as duas correntes, principalmente no que diz respeito à neutralidade axiológica e à ausência de conflitos sociais pregadas pelo positivismo tanto o positivismo como o marxismo têm origem na tradição iluminista, se difundiram no mesmo período e possuem identidades com os cânones da modernidade. Essa herança do Iluminismo se expressa no uso da ciência para os fins práticos da humanidade, “ou seja, a ciência deve ter aplicações práticas e seus desdobramentos devem ser colocados em benefício do homem.” (Haguete apud MARTINS, 2000, p. 22).

Martins (2000, p.22) citando Haguete informa que:

Durante o século XX, abriu-se no campo epistemológico das Ciências Humanas – especialmente nas áreas de Sociologia e Antropologia – um espaço de discussão acerca das metodologias de pesquisa, onde se enfatizaram as formas de controle do erro na captação da realidade, partindo sempre do pressuposto de que ela é cognoscível: a idéia central é a de que o real é objetivo – tanto o marxismo como o positivismo concordam com essa tese. Objetivo e contraditório, diz o primeiro; objetivo e não problemático, afirma o segundo.

No campo do ensino da história, o espaço também foi ocupado por essas duas correntes. A periodização tradicional, ainda predominante na maioria dos currículos de história, com as “divisões que remontam ao século XVII (antiga, medieval e moderna, com acréscimo da contemporânea, posterior à Revolução Francesa) descreve um processo evolutivo que apresenta um progresso crescente, ligado à visão burguesa européia ocidental do século XIX...” Esta lógica da burguesia européia ocidental “é tão marcante na produção e no ensino da história, que está também presente em uma versão marxista esquematizadora e simplificadora. Isto pode ser evidenciado na sucessão progressista dos modos de produção que parece querer ir da sociedade comunista primitiva ao futuro paraíso comunista...” (CABRINI et al., 1986, p. 24, 26):

Entretanto, apesar dessa visão esquematizadora e simplificadora que muitas vezes fundamentam as aulas de história, isso geralmente implicando, como diz Cabrini (1986, p. 24) em uma visão de história europocêntrica, linear, evolutiva, progressista/etapista, o marxismo, “em função do seu forte componente humanista, atraiu cientistas sociais comprometidos com a justiça e a equidade social, enquanto o positivismo se adaptava à análise das sociedades opulentas mascarando conflitos e enfatizando o consenso como cimento entre as micro e as macroestruturas sociais.”

Também o marxismo, não obstante seu caráter teleológico e seu destaque ao econômico o que ressoa particularmente no ensino de história “numa tendência a uma explicação cuja ênfase é toda posta no econômico, reduzindo a explicação histórica a uma decorrência da determinação desse elemento” (CABRINI, 1986, p. 27) é uma teoria, como já disse a professora Ligia Bellini, sofisticada.

Galeffi (2001b, p. 169) expressa essa complexidade, quando afirma:

Pode-se dizer muitas coisas sobre a filosofia de Marx. Pode-se mesmo dizer, como o fez seu amigo Engels, que ele foi o maior pensador de sua época. Pode-se, também, como fizeram sempre os seus opositores, minimizar a sua efetiva contribuição ao desenvolvimento de uma ciência social, que teria por meta a solução *definitiva* do antagonismo entre homem e natureza, homem e homem. E nos dias atuais, tão curiosamente pós-modernos, mesmo reconhecendo-se que Marx foi um extraordinário “sonhador”, ao proclamar a libertação do homem pelo próprio homem, mais do que nunca o seu sonho parece poder ser de novo ouvido e acolhido pelas gerações carentes de um humanismo autêntico, a partir de uma outra configuração de época, de uma diversa *tonalidade afetiva*.

No texto, intitulado *Um passeio radical pelo “quê” da Filosofia de Marx*, Galeffi (2001b, 168-190) leva o leitor a internar-se na sutileza desse pensamento tão importante

para a humanidade. Ao iniciar o texto, considera estar entrando “no campo de uma filosofia da contestação que se dá como contraponto da longa tradição do pensamento especulativo ocidental.” Ponderando sobre a possibilidade desta ruptura excluir o marxismo do campo filosófico, questiona:

Como negar que Marx tenha produzido uma filosofia que teve a coragem de recolocar o ser humano social como o supremo valor da vida terrena? Como desconhecer que ele iluminou com seu pensar cortante a cena da evolução histórica da humanidade, dando-lhe novo significado? Como não reconhecer a sua concepção revolucionária diante de um mundo dominado por uma desigualdade social racionalmente justificada? (GALEFFI, 2001b, p. 170)

Considerando que a teoria de Marx está vinculada à produção filosófica, até mesmo, porque não nega a consciência como fator fundamental do homem, o que nega “é uma certa filosofia desatrelada (desvinculada) do processo de vida real”, Galeffi (2001b, p. 180, 176, 177) afirma que essa filosofia “responde, de forma imperativa, pelo ser do homem em sua hombridade. E, como se sabe, trata-se de uma filosofia prática, que tem por tarefa não apenas interpretar o mundo, mas sobretudo transformá-lo.”

Quanto ao caráter teleológico dessa transformação sustenta:

Se costuma dizer que o socialismo propugnado por Marx inscreve-se na mais sólida tradição messiânica da humanidade histórica. Isso não deixa de ser verdade. A diferença é que ele não aceita a tese de uma essência humana submetida a ídolos divinizados que impedem o homem de agir com liberdade e plena autonomia, como *ente-espécie* que é. (GALEFFI, 2000, p. 75)

Serpa, no seu texto *Humanismo e História* (2003), também leva o leitor a internar-se nas sutilezas do pensamento de Marx e responde, entre outras questões, à crítica ao marxismo quanto ao determinismo econômico e a conseqüente submissão das superestruturas à infra-estrutura. O seguinte trecho do diálogo, na forma do qual o texto é composto, expressa, suponho, esta postura:

A - A questão da história como ciência fundamental deve ser compreendida no sentido que todos os objetos cognoscíveis e todos os sujeitos cognoscentes estão imersos no “mar da história”. O fundante é a diferença e a dinâmica do processo é dada pelo movimento das relações.

B - O fundamental são as relações de produção, diz Marx; é a partir daí que se insere o homem nesse processo. Marx, em sua abordagem crítica, afirma que na Alemanha fazem o contrário, ou seja, partem de categorias idealistas, e a partir daí,

começam realmente a escrever a história, e que isso deturpa a análise, porque não levam em consideração a própria condição de vida e a natureza.

A – Ao mesmo tempo, pode-se cair num determinismo ao se dar um peso tão grande a essa questão econômica. O importante é trabalhar com o movimento das relações, onde há a contradição; na produção filosófica, religiosa, artística, teremos que olhá-la como consequência da base material? E como se faz esse jogo?

Para se aventurar nesse jogo e considerando que o homem é quem manipula a natureza, manipula em nível, inclusive, intelectual, pois a produção do conhecimento se faz através da manipulação do objeto e do contexto, para obter as relações, Serpa (2003) faz uma viagem pela modernidade, dando relevo a dois momentos históricos importantes para o conhecimento moderno: “no século XVII, na área das ciências físicas, com Galileu; no século XIX, na área das ciências, com Marx, na área das ciências biológicas, com Darwin e, na área das ciências do homem, com Freud.”

Nesse sentido, dando ênfase a esses dois momentos históricos, privilegia a mobilidade das relações e dos critérios que são estabelecidos através das transformações da sociedade, inclusive na produção do conhecimento, sem que haja necessariamente predomínio do econômico: “A grande mudança do critério de produção, por exemplo, realizada por Freud, foi a maneira como introduziu as relações na análise da consciência, com a invenção do inconsciente em relação dinâmica com o consciente.”

No trabalho com a Metodologia do Ensino da História, temos buscado incorporar o marxismo de uma maneira que, além das questões que já foram enunciadas neste texto, sejam discutidas, se abra espaço para outras como as que faz Galeffi (2001b, p. 172):

(...) como seria possível nos dias atuais retomar a filosofia marxista sem os vícios inevitáveis dos marxismos autorizados? Como seria possível retomar o pensamento de Marx sem cair nos partidarismos que acabam por negar a efetiva atitude crítica que se deve ter diante dos acontecimentos do cotidiano? (...) Como resgatar, portanto, justamente o espírito investigativo e aberto ao estudo do fenômeno humano em sua totalidade que se pode encontrar na filosofia de Marx? Como separar, em *definitivo*, Marx dos que se proclamam marxistas ortodoxos, mas pouco sabem "duvidar" de suas próprias convicções?

Mesmo os alunos que privilegiam, como já foi comentado acima, o materialismo histórico, nos seus estágios, procuram não cair na armadilha das certezas absolutas, buscando resgatar do marxismo as duas grandes máximas que, segundo Galeffi (2001b, p. 235), o próprio Marx costumava repetir incansavelmente, a saber: Nada do que é humano me é estranho; Deve-se duvidar de tudo. Também temos tentado, como Morin (1997, p. 28) fazer do marxismo uma abertura e não enclausuramento: “Em vez de ver nele

uma teoria reducionista que explica toda a história humana pela luta de classes e pelo desenvolvimento das forças produtivas, eu via nele a verdadeira ciência multidimensional articulando, umas às outras, as ciências naturais e as ciências humanas.”

Como não só de marxismo vive o ensino de história, outras correntes do pensamento contemporâneas têm sido discutidas. Se o marxismo, por ser uma teoria que segundo Morin (1997, p. 28) “é a verdadeira fonte dos conhecimentos das realidades humanas e que permite fundar, neste conhecimento, a esperança de um mundo melhor” traz suas contribuições para o ensino de história, outras teorias historiográficas, trazendo novos métodos e novas fontes, também contribuem efetivamente para enriquecer este ensino.

1.3 “A revolução francesa da historiografia”: correntes contemporâneas e ensino de história.

É por essas razões que o título deste livro se refere à “Revolução Francesa da historiografia”, e que seu prefácio se inicia com estas palavras: “Da produção intelectual, no campo da historiografia, no século XX, uma importante parcela do que existe de mais inovador, notável e significativo, origina-se da França”.

A historiografia jamais será a mesma. *Peter Burke*

As razões apontadas por Burke (1991, p. 126) na epígrafe acima se prendem à expansão do campo da história por diversas áreas o que foi, para este historiador, a mais importante contribuição do grupo dos *Annales* incluindo-se as três gerações:

O grupo ampliou o território da história abrangendo diversas áreas inesperadas do comportamento humano e a grupos sociais negligenciados pelos historiadores tradicionais. Essas extensões do território histórico estão vinculadas à descoberta de novas fontes e ao desenvolvimento de novos métodos para explorá-las. Estão também associadas à colaboração com outras ciências, ligadas ao estudo da humanidade, da geografia à lingüística, da economia à psicologia. Essa colaboração interdisciplinar manteve-se por mais de sessenta anos, um fenômeno sem precedentes na história das ciências sociais.

Tudo começou com o encontro de Marc Bloch e Lucien Febvre em Estrasburgo e com a criação dos *Annales* em 1929 - “revista que pouco a pouco se converteu no centro de uma escola histórica” (Burke, 1991, p. 38, 17). A renovação historiográfica se processa a partir de “manifestos e programas em defesa de um novo tipo de história” interdisciplinar, voltada para problemas, rompendo, assim, com os postulados positivistas, enfim com o que Burke considera o Antigo Regime da Historiografia. Le Goff (1990, p.29) fala em tirar a história do marasmo da rotina o que significava, em uma citação de Febvre de 1932, “derrubar as velhas paredes antiquadas, os amontoados babilônicos de preconceitos, rotinas, erros de concepção e de compreensão.”

Annales d'histoire économique e sociale: o surgimento desta revista acadêmica vinculada a uma universidade do interior da França, no último dos anos 20, tornou-se um verdadeiro “mito de origem” da historiografia contemporânea assim inicia Lara (2000, p. 235) o seu artigo intitulado a *Herança dos Annales: o princípio e seus discípulos* no qual registra: “Sem dúvida articulava-se em torno dos *Annales* um grupo de jovens historiadores que, de forma militante, combatia pela história.” Combate que é “interrompido” pela Segunda Guerra Mundial e é retomado após a derrota dos nazistas.

De 1929 a 1939, qual foi o combate dos “Annales”? Questiona Le Goff.

Primeiro, foi a luta contra a história política que é a pedra no sapato de Lucien Febvre e Marc Bloch: “[...] uma história fatural, teatro de aparências que mascara o verdadeiro jogo da história, que se desenrola nos bastidores e nas estruturas ocultas em que é preciso ir detectá-lo, analisá-lo, explicá-lo.” A posição e a ação dos *Annales*, com sua fecundidade e seus limites, recusa a história superficial e simplista que se detém na superfície dos acontecimentos e investe tudo num fator e também recusa a fraqueza de uma análise demasiado eclética, que pode se perder na "multiplicidade dos motivos". “O essencial, no entanto, é esse apelo a uma história profunda e total. Primeiro quebrar essa história pobre, solidificada, com a aparência enganadora de pseudo-história”.(LE GOFF 1990, p. 30,31).

Depois da Segunda Guerra Mundial, os *Annales* e os historiadores que gravitam em torno deles continuam, reavivam e fazem a história progredir de novo. Bloch havia morrido, fuzilado pelos nazistas, e a revista com um novo título e sob a direção única de Lucien Febvre prossegue “mais do que nunca querendo fazer entender e colocar os problemas da história: proporcionar uma História não automática, mas problemática.” (LE GOFF, 1990, p. 32). Lucien Febvre morre em 1956. Assim termina o período da chamada 1ª geração.

Fernand Braudel, sucessor dos fundadores dos *Annales*, secundado a princípio por Robert Mandrou, depois por Marc Ferro, torna-se o mais importante inspirador dos *Annales*, o principal representante da chamada 2ª geração. Em 1958, ele publica o artigo que vai marcar profundamente a etapa atual da história nova: *História e ciências sociais: a longa duração* (LE GOFF, 1990, p. 37), texto no qual “formulou com nitidez a sua teoria sobre os três tempos da história, aprofundando o tempo da longa duração: tempo

das estruturas, tempo quase imóvel da relação entre o homem e a natureza.” (VAINFAS, 2002, p. 20) Essa pluralidade dos níveis da temporalidade: a curta duração dos acontecimentos, o tempo médio (e múltiplo) das conjunturas, a longa duração das estruturas; além de que o próprio tempo longo, estrutural, é diferencial em seus ritmos, dependendo de que estrutura se trate (o mental, por exemplo, muda mais lentamente do que o econômico, e este mais do que o técnico), Braudel propõe e pratica no seu livro *O Mediterrâneo e o Mundo Mediterrâneo na Época de Felipe II*. (CARDOSO, 1992, p.8). Segundo Vainfas (2002, p. 20), este historiador desenvolveu, na própria divisão do *Mediterrâneo* suas hipóteses sobre os diversos tempos que se cruzam na história das sociedades. A primeira parte do *Mediterrâneo* é dedicada ao *tempo longo*, à "história quase sem tempo" da relação entre o homem e o ambiente geográfico; a segunda parte ao *tempo médio*, à história cambiante das conjunturas econômicas, sociais e políticas; e a terceira parte ao *tempo curto* dos acontecimentos, a antiga história *événementielle*.

Apesar de afirmar certa vez ancorado em sua pesquisa e hipóteses teóricas sobre tempo e história: "Meu grande problema, o único problema a resolver é demonstrar que o tempo avança com diferentes velocidades" (apud VAINFAS, 2002, p. 20), Braudel tem também como foco de suas preocupações a interdisciplinaridade. Acreditando que as Ciências Sociais se impõem umas às outras, “cada uma delas pretendendo captar o social na sua "totalidade" e cada uma delas se intrometendo no terreno das vizinhas na crença de permanecer no próprio" Braudel (1978, p. 8,9) propõe, dessa maneira, que os cientistas sociais não fiquem mergulhados no próprio trabalho, cegos e surdos ao que dizem e escrevem os outros, pois todas as Ciências do Homem falam ou podem falar a mesma linguagem no momento em que se consiga alcançar uma problemática comum.

Em 1969, Fernand Braudel, Charles Morazé e Georges Friedmann confiam os *Annales* a uma nova equipe: André Burguière, Marc Ferro, Jacques Le Goff, Emmanuel Le Roy Ladurie e Jacques Revel. (LE GOFF, 1990, p.37) Esta terceira geração formada por adeptos da chamada História Nova - a primeira a incluir mulheres: Christiane Klapisch, Arlette Farge, Mona Ozouf, Michèle Perrot - assimila, contesta e supera princípios da Escola dos *Annales*. Nesse processo, abandona a introdução geográfica, retorna a história política, critica o excesso de métodos e modelos que o historiador pede emprestado à sociologia, substitui o quantitativo pelo qualitativo, incorpora o homem comum e o

cotidiano à história...renovando e ampliando as propostas da primeira e segunda gerações dos Anais. Essas inovações não se limitam à historiografia francesa e se ampliam geográfica e epistemologicamente para outros espaços e, assim, historiadores de várias partes do mundo trazem abertura para novos temas e novas posições historiográficas, inclusive, temas polêmicos como a micro-história, a volta da narrativa, a aproximação dos mitos à história e da história à ficção.

As novidades trazidas por esses historiadores são, algumas vezes, veementemente contestadas. Contrapontos a essas inovações da historiografia contemporânea questionam desde as contribuições "braudelianas" até a vinculação história/ficção, passando pelas conquistas da Nova História francesa e pelas contribuições de historiadores de outros países. No entanto, em relação à historiografia francesa sobretudo, as críticas são mais intensas à 3ª geração, havendo, até mesmo, alguns louvores às gerações anteriores.

Uma das contestações mais veemente é a de François Dosse (1992) no seu livro *História em Migalhas* cujo título já contém uma crítica a essas inovações as quais à universalidade do discurso histórico, “opõem a multiplicação de objetos em sua singularidade, objetos esses oriundos da exclusão na qual o poder os mantinha: o louco, a criança, o corpo, o sexo vão à desforra contra o mundo da razão que os havia dissimulado.” Referindo-se à historiografia francesa principalmente, esse autor (1992, p. 15), comentando o sucesso popular e editorial, trazidos por essas renovações, questiona: “A história faz muito sucesso, mas que história? Clio, na França, por trás do parasitismo de uma história puramente comercial, por trás da história-mercadoria, encarna-se, sobretudo, na escola que conquistou a posição hegemônica: a escola dos *Annales*.” Seus membros apoderaram-se de todos os lugares estratégicos de uma sociedade dominada pelos meios de comunicação de massa e os responsáveis pelas coleções históricas da maior parte das editoras são membros dos *Annales*. Atribui este sucesso a uma capacidade notável de apoderar-se das roupagens dos outros, particularmente da vizinha Ciências Sociais, para revestir uma velha dama indigna que se tornou antropofágica: “Essa escola recusa todo dogma, toda filosofia ou teoria da história, daí a grande plasticidade e mobilidade e a capacidade de integração no maior campo de pesquisas possível.”

Dosse (1992, p. 24, 9) reconhece que o discurso dos *Annales* tem como ponto de fixação a oposição sistemática, a rejeição total da historiografia dominante, dita positivista.

Dessa maneira, a identidade dos Anais constrói-se, de fato, com base na contestação da geração dos mais velhos, a de Lavissee, Seignobos, Langlois: “Febrve e Bloch pretendiam romper com o ranço positivista de conceitos como os de racionalidade, progresso e ordem que ainda perduravam na historiografia” propondo uma história problema que se resume em hipóteses “abertas” que serviriam de fio condutor para a pesquisa, articulando todos os seus passos analíticos. Entretanto, considera que os historiadores ligados aos Anais “nunca tiveram explícita ou implicitamente, um eixo teórico claro” e que o “efeito Braudel” sobre a Nova História é a “ausência de um eixo teórico mínimo capaz de dar suporte e clareza à metodologia histórica”. (Saliba apud DOSSE, 1992, p. 10).

Opinião que parece ser também a de Cardoso (*apud* ZAIDAN, 1989, p. 21), quando afirma que “o ecletismo era também uma velha tendência” e que “a interdisciplinaridade tão proclamada dos Annales servia para substituir a (inexistente) teoria do social por uma moeda de elementos disparatados, tomados de empréstimo à sociologia, à economia, à demografia.” Estes dois historiadores também compartilham opiniões quanto à relação da história com a antropologia: Para Dosse (1992, p. 173), os “*Annales* absorvem a sociedade francesa como Claude Lévi-Strauss se apoderou das sociedades primitivas em *O Pensamento Selvagem*, com a diferença que se trata do passado”; Cardoso (*apud* Zaidan, 1989, p. 24) também lamenta a “obsessão pela Antropologia”, que dá preferência “por temáticas como o inconsciente coletivo, a festa, o ritual, a sensibilidade e a sociabilidade vividas, o cotidiano, etc. em detrimento de outras: classes sociais, revoluções, economia etc.”

Cardoso (1988, p. 93) no artigo *Uma “Nova história”*, questiona: *Mais um crepúsculo da Razão?* Fazendo uma síntese da trajetória dos Annales observa que a revista constituía, na verdade, uma espécie de núcleo e ponto de encontro “do que Eric Hobsbawm chamou, certa vez, de *nouvelle vague* da historiografia francesa.” Entretanto, atualmente, esta historiografia, que apresenta diversos pontos de confluência com o marxismo e que se constituiu, durante quatro décadas, em uma frente de resistência às correntes dominantes nas ciências sociais do Ocidente, ao combater os excessos de especialização e ao afirmar a cognoscibilidade do todo social, ao que parece, deixou de resistir em nome de “novos objetos”, “novos enfoques” e “novos problemas”, “mas é preciso ver se são assim tão novos!” e se integrou ao paradigma ocidental hegemônico: “Nestes últimos anos, as

‘últimas novidades chegadas de Paris’ trazem sobretudo mensagens irracionistas, uma espécie de neo-anarquismo cultural, formas abertas ou insidiosas de idealismo, [...] quando não uma assim chamada "nova Filosofia", violentamente reacionária e antimarxista.”

Na introdução ao livro *Domínios da História*, Cardoso (1997, p. 7,8), lembrando estar falando dos *Annales* exclusivamente de 1929 até 1969, pois “ao deixar Braudel a direção da revista, ela começou a sofrer considerável mudança de rumos, além de baixar de nível” traça algumas características desta historiografia, tais como a crença no caráter científico da história; o debate crítico permanente com as ciências sociais, sem reconhecer fronteiras entre elas que sejam estritas e definitivas, sendo menos estruturada que tais ciências; a ambição de formular uma síntese histórica global do social; o abandono da história centrada em fatos isolados e também uma abertura preferencial aos aspectos coletivos, sociais e repetitivos do sócio-histórico; uma ênfase menor do que no passado nas fontes escritas; a tomada de consciência da pluralidade dos níveis da temporalidade; a preocupação com o espaço, primeiro por meio da tradicional ligação com a geografia humana, depois, através da história, ainda mais espacialmente pensada; a história vista como "ciência do passado" e "ciência do presente" ao mesmo tempo.

Lembra também, que embora a expressão *Nova História* seja aplicada com frequência a Bloch, Febvre e sucessores imediatos, ele a reserva “exatamente aos *Annales* posteriores a 1969, já que a tendência diferente, que a revista desde então passa a simbolizar, escolheu chamar a si mesma de *Nova História*”, escolhendo também reivindicar uma continuidade com os *Annales* de Bloch, Febvre e Braudel e, na qual, esse historiador não acredita. (CARDOSO, 1997, p. 9). Continuidade também contestada por Dosse. (1992, p. 9-10) que, questionado sobre a Nova História ser herdeira do movimento dos *Annales*, responde negativamente a essa questão crucial, mostrando como o anseio pela reconstrução da totalidade no interior do passado e a preservação da peculiaridade da história no interior das ciências sociais - elementos básicos do projeto de renovação de Bloch e Febvre - foram abandonados pelos seus adeptos. Febvre e Bloch pretendiam romper como o ranço positivista de conceitos com os de racionalidade, progresso e ordem, que ainda perduravam na historiografia. Propunham assim, naquele clima de "ânsia pela totalidade", uma *história-problema*, que se resumia no uso de hipóteses explícitas pelo

historiador, hipóteses "abertas" que serviriam de fio condutor para a pesquisa, articulando todos os seus passos analíticos

Segundo Saliba (apud DOSSE, 1992, p. 9-10), Dosse é suficientemente lúcido para perceber também as *continuidades*, sendo a principal delas uma espécie de sutil "recusa do político", característica tanto dos tempos dos "pais fundadores", Marc Bloch e Lucien Febvre, quanto dos historiadores nos anos 80. Nestes fundadores, Dosse diagnostica uma espécie de "repulsa" ao político, detectando, também na longa duração, pilar fundamental do monumental edifício, que é a obra de Braudel, uma "despolitização", sintoma de uma recusa ou, pelo menos, de uma entranhada diluição do aspecto político. Uma das análises centrais na explicação dessas continuidades e rupturas é aquilo que o autor designa como o "efeito Braudel": "A análise da obra de Fernand Braudel constitui peça-chave na explicação da passagem do projeto *Annales*, fortemente anti-historicista e antipositivista, para uma "Nova História" fragmentada, invertebrada e difusamente neopositivista."

Reis (2000, p. 177), um dos historiadores que contestam essas críticas, se perguntando o que se ganha e o que se perde na passagem da "história global ou total" à "história em migalhas", reconhece que o tema da transição "recorrente e incontornável em toda discussão teórico-metodológica atual sobre a história, não é de abordagem fácil e politicamente serena." Concordando com as palavras de Reis, tomo como referência uma das três entradas "possíveis, mas que não são as únicas possíveis" que esse historiador atravessa para compreender esta mudança e suas controvérsias: a *macroteórica*, na qual, focaliza a passagem de uma visão globalizante e "moderna" da história a uma visão "pós-moderna". A retomada da entrada teórica que abre este capítulo - *Ensino de história e historiografia na contemporaneidade* – nas suas considerações iniciais acontece, no momento dessas reflexões, tendo como referências as correntes contemporâneas e as reações a essas correntes. Apesar de ter como foco a historiografia francesa, busca também ter como referencial, particularmente através da micro- história, a italiana.

Vainfas (1997, p. 441), no seu texto *Caminhos e descaminhos da história* que fecha a coletânea *Domínios da história*, referindo-se à introdução de Cardoso intitulada *História e paradigmas rivais*, observa que esse historiador identificou com nitidez dois grandes paradigmas: "o *iluminista*, partidário de uma história científica e racional e o *pós-moderno*,

cético em relação a explicações globalizantes e tendentes a enfatizar, em maior ou menor grau, as *representações* construídas historicamente.” Para Cardoso (1997, p. 3-4) o paradigma “iluminista” ou “moderno” em história teve, no marxismo e no grupo *Annales* (período 1929-1969) as suas vertentes mais influentes e prestigiosas que se opuseram ao historicismo “e fê-lo em nome da razão e do progresso humano, em uma perspectiva que pretendia estender aos estudos sociais o método científico.” Enquanto isso, a Nova História se aproxima da pós-modernidade na sua “incredulidade em relação às metanarrativas” tornando, qualquer teoria global impossível de sustentar e na difusão da “morte dos centros que não são universais, são sempre relativos a grupos restritos “(em outras palavras: não há História; há histórias “de” e “para” os grupos em questão).” (CARDOSO, 1997, p. 34).

Assim, colocando os *Annales* e a Nova História em paradigmas rivais, Cardoso (1997, p. 20,23) recorre a Jörn Rüsen, para quem, a vivência da alteridade na opção pelo cotidiano e pela micro-análise, uma das três deficiências no pensamento histórico pós-moderno (da Nova-História, completa Cardoso) pode descambar facilmente para “uma cultura histórica que supervaloriza os sentimentos e, com isso, cai no irracionalismo e no misticismo.” Recusando-se, firmemente, a acreditar que erros e exageros passados justifiquem erros e exageros atuais, conclui que as ciências sociais, entre elas a história, não estão condenadas a passar de uma ciência freqüentemente mal conduzida e com uma análise estrutural unilateral “às evanescências da “desconstrução” e ao império exclusivo do relativismo e da microanálise.” Entretanto, Vainfas (1997, p. 445) ressalta que, diferentemente do ensaio *Uma Nova História?* publicado nos *Ensaio Racionalistas*, em 1988, no qual mostrava-se sobremodo cético em relação às contribuições da “Nova História” do pós-68, “na introdução de nosso *Domínios da história*, Cardoso se mostra com certeza menos reticente”. Admitindo o caráter por vezes ilusório do cientificismo e dos determinismos mecanicistas, admite “também a possibilidade de alguma compatibilização entre abordagens globalizantes e análises microscópicas na investigação histórica.” Vainfas, pessoalmente, também considera que as abordagens macro e micro-histórica não são necessariamente excludentes, apesar de originárias de paradigmas distintos e, até certo ponto, opostos:

Penso que macro-história e micro-história - para usar metáforas alusivas àqueles paradigmas - são apenas modos distintos de conceber a história e, de fazer a

história. Não vejo com nitidez qualquer vantagem ou superioridade *a priori* de um sobre o outro em termos epistemológicos, mas sim, fundamentalmente, *diferentes escalas ou pontos de observação*.

No texto *Entre confusões e dogmas*, Vainfas (2002, p. 13-14) observa que a micro-história foi por muito tempo confundida - por vezes ainda é - com a história das mentalidades, desenvolvida sobretudo na França das décadas de 1960 e 1970. Confusão estabelecida também por particularidades, como a dedicação a pequenos enredos, personagens anônimos, aspectos cotidianos das sociedades passadas, “quando não a temas extravagantes como a vida de exorcistas, seitas diabólicas, assassinatos atrozes ou brigas conjugais.” Entretanto, é possível fazer aproximações entre os dois campos historiográficos embora a história das mentalidades e a micro-história não sejam exatamente sinônimos. “Dentre os pontos de aproximação estariam certas afinidades temáticas, o apego pela narrativa, a tentativa de estreitar os laços entre a história e a antropologia ou, quando menos, a adoção de certos conceitos operativos em modelos antropológicos variados.” Para os críticos ou mesmo inimigos da micro-história e da história das mentalidades, que em uma comparação muito superficial seriam no fundo a mesma coisa, tratar-se-ia de uma história menor, dedicada a temas irrelevantes e politicamente reacionária. A confusão entre micro-história e história das mentalidades, entretanto, “além de superficial do ponto de vista teórico, não é nada ingênua, pelo contrário, à medida que procuramos desqualificar o gênero historiográfico em causa animada por um proselitismo político que se autodefine explicitamente marxista ou, pelo menos, como vagamente de esquerda.”

Entre as críticas que se faz à história das mentalidades, encontra-se a sua fragilidade teórico-metodológica que, inclusive, revela ambigüidades em relação às contradições sociais e aos conflitos de classes. Também se critica a sua vinculação com a antropologia e ela é tachada de excessos antropológicos em relação à história.

No entanto, a história das mentalidades foi também duramente criticada, segundo Vainfas (2002, p. 14) pelos defensores ardorosos de uma história verdadeiramente antropológica: na década de 1970, o historiador francês Pierre Vilar criticava a história das mentalidades “censurando o colega Michel Vovelle por estudar a “festa revolucionária”, e não a própria Revolução Francesa e a luta de classes nela presente”; na década de 1980, o historiador britânico Stuart Clark duvidava da competência antropológica dos historiadores franceses da feitiçaria, criticados um conceito

ultrapassado de "mentalidade pré-lógica" (ou primitiva) ao tratarem da alteridade cultural no tempo; na década de 1990, "em que nem mesmo na França os historiadores admitiam serem estudiosos das mentalidades", em razão das inúmeras críticas a ela dirigidas, o historiador Geoffrey Loyd, no seu livro intitulado em francês *Pour en finir avec les mentalités* (1994), resolve por a lápide no túmulo das mentalidades propondo "suprimir as mentalidades como objeto da História, sob a alegação de que elas exprimiam o equívoco de pressupor uma coerência fictícia e estável de sentimentos e idéias em uma dada sociedade, em prejuízo da pluralidade de crenças e racionalidades de uma mesma cultura, comunidade ou indivíduo."

Vainfas (2002, p.53, 56) comenta que se as pesquisas no campo das mentalidades ganharam espaço definitivo nos centros de produção historiográfica de vários países, o mesmo não se pode dizer da disciplina ou do próprio conceito de mentalidades, vítimas de um desgaste quase irreversível em face das inúmeras críticas que se lhes moveram. Acuada por críticas de diversos matizes, o grande refúgio da história das mentalidades, de seus temas e objetos, foi a chamada história cultural ou nova história cultural, um campo em geral mais consistente, posto que, em suas principais versões procurou defender a legitimidade do estudo do "mental" abrir mão da própria história como disciplina especificando corrigir as imperfeições teóricas que marcaram a corrente das mentalidades da década de 1970.

Essa nova história cultural se distingue da antiga "história da cultura", disciplina acadêmica ou gênero historiográfico dedicado a estudar a manifestações "oficiais" ou "formais" da cultura de determinada sociedade: as artes, a literatura, a filosofia. "A chamada *nova história cultural* não recusa de modo algum as expressões culturais das elites "letradas", mas revela especial apreço, tal como a história das mentalidades, pelas manifestações das massas anônimas: as festas, as resistências, as crenças heterodoxas." (VAINFAS, 2002, p. 56-57) Entretanto, sua primeira característica reside, justamente, informa Vainfas (2002, p. 56) na rejeição ao conceito de mentalidades, considerado excessivamente vago, ambíguo e impreciso quanto às relações entre o mental e o todo social:

Os "historiadores da cultura" que, diga-se de passagem, parecem sentir-se mais à vontade em assumir este rótulo no lugar das mentalidades, não chegam propriamente a negar a relevância dos estudos sobre o mental. Não recusam, pelo contrário, a aproximação com a antropologia, admitem a longa duração e não rejeitam os temas das mentalidades e do cotidiano. É lícito afirmar, portanto, que a história cultural constitui, em alguns aspectos um outro nome para o que na década de 1970 era chamado das mentalidades, ao menos no que toca aos temas e objetos.

Outra característica nítida nas principais versões da moderna história cultural é “resgatar mais explicitamente o papel das classes sociais, da estratificação, e do conflito social que aparecia de modo ambíguo nos textos teóricos da década de 1970.” (VAINFAS, 2002, p. 57). Assim, o reconhecimento da pluralidade da nova história cultural deve ser articulado, na visão de Vainfas (2002, p. 99), com três características: 1) recusa do conceito vago de mentalidades; 2) preocupação com o popular; 3) valorização das estratificações e dos conflitos socioculturais como objeto de investigação.

No seu trabalho, Vainfas (2002, p. 99) destaca três tipos de história da cultura: a praticada pelo italiano Carlo Ginzburg, notadamente suas noções de cultura popular e de circularidade cultural presentes quer em trabalhos de reflexão teórica, quer nas suas pesquisas sobre religiosidade, feitiçaria e heresia na Europa quinhentista; a história cultural de Roger Chartier, historiador vinculado por origem e vocação, à historiografia francesa - particularmente os conceitos de representação e apropriação, expostos em seus estudos sobre "leituras e leitores na França do Antigo Regime"; a história da cultura produzida pelo inglês Edward Thompson, especialmente na sua obra sobre movimentos sociais e cotidiano das "classes populares" na Inglaterra do século XVIII.

A reconstituição do percurso da história das mentalidades à história cultural é de suma importância para a localização da gênese da micro-história, pois é no movimento entre a história das mentalidades e a nova história cultural que nasce e se projeta a micro-história. Surgida na altura da década de 1980, ela constituiu, de acordo com Vainfas, (2002, p. 68) “um dos refúgios que abrigou as temáticas correntes na história das mentalidades que à medida que começou a dar evidentes sinais de desgaste, em especial diante das críticas quanto à ambigüidade ou fragilidade teórica, muitos autores até então dedicados às mentalidades, migraram para o novo campo de estudos.”

Del Priori, na contra-capá do livro de Vainfas (2002), anuncia:

Nos anos 80 um vento soprou da Itália, trazendo consigo a micro-história. Análise da experiência dos indivíduos por meios de seus restos, vestígios, e discursos, esta abordagem manteve-se por muito tempo marginal em países onde os historiadores se preocupavam com o estudo das grandes estruturas sociais.

Se a história das mentalidades sempre foi fundamentalmente, embora não exclusivamente, francesa - herdeira dos *Annales* - a micro-história, como gênero, surgiu na Itália. Para Vainfas (2002, p. 69-70) talvez o livro-chave e inspirador da

corrente tenha sido o de Ginzburg *O queijo e os vermes* no qual propôs um dos principais modelos de história cultural, sobretudo no tocante ao conceito de *circularidade*:

(..) considerada como gênero historiográfico, a micro-história surgiu, inicialmente, como título de uma coleção dirigida por Carlo Ginzburg e Giovanni Levi, publicada pela editora Einaudi de Turim, a partir de 1981 – *Microstorie* - (...) surgiu, portanto, como uma série editorial italiana, reunindo não só historiadores italianos com textos e especificamente elaborados para a coleção, mas autores ingleses, norte-americanos e franceses cujos textos já publicados, uma vez adequados ao perfil da coleção, foram traduzidos para italiano.

A micro-história surgiu, assim, como iniciativa editorial, assumindo a legitimidade do "fatiamento" da história, posto em cena pela Nova História, desde, a década de 1970, porém preocupada com uma problematização mais nítida - ainda que implícita - do objeto de investigação, especialmente quanto às hierarquias e conflitos sociais e, por isso, seria exagero afirmar que a micro-história, na sua origem, tivesse absoluta clareza de seus propósitos e apresentasse uma proposta teórica definida. (VAINFAS, 2002, p. 70).

Opinião também expressa por Giovanni Levi, em seu famoso texto *Sobre a Micro-história*, (1992, p. 133), no qual, afirma que não é por acaso, que o debate sobre a micro-história não tem sido baseado em textos ou em manifestos teóricos:

A micro-história é essencialmente uma prática historiográfica em que suas referências teóricas são variadas e, em certo sentido, ecléticas. O método está de fato relacionado em primeiro lugar, e antes de mais nada, aos procedimentos reais detalhados que constituem o trabalho do historiador, e assim, a micro-história não pode ser definida em relação às microdimensões de seu objeto de estudo.

Apesar do princípio unificador de toda pesquisa micro-histórica ser a crença em que a observação microscópica revelará fatores previamente não observados, para Levi (2002, p. 139, 134), “a micro-história, assim como todo trabalho experimental, não tem um corpo de ortodoxia estabelecida para dela se servir. A ampla diversidade de material produzido demonstra claramente o quanto é limitada a variedade de elementos comuns.”

Guimarães, na resenha *Pequena grande história* (2002) sobre o livro de Vainfas (2002), observa que a micro-história carrega, ainda hoje, o estigma de história menor, sendo atacada, sobretudo, pelos defensores dos modelos macrossociais de análise: “Mas, como afirma Mans Medick, rebatendo tais críticas, se *small is beautiful*, isto não significa banalizar a história nem desconectá-la de contextos amplos. Ronaldo Vainfas dispõe-se a desfazer essa teia de equívocos.”

Um dos caminhos percorridos por Vainfas (2002) para desfazer esta rede de equívocos é o panorama de enredos micro-históricos, que traça no capítulo: *A micro-*

história em cena - enredos microscópicos. A partir das obras: *O queijo e os vermes* de Carlo Ginzburg; *Atos impuros* de Judite Brown; *A herança imaterial* de Giovanni Levi e *O retorno de Martín Guerre* de Natalie Davis, teoriza sobre os pontos mais polêmicos da micro-história inclusive seu lugar na história. Comentando, por exemplo, sobre o livro de Davis, Vainfas (2002, p. 83, 84) elogia os 12 capítulos, “todos com títulos literários magistralmente escritos” e observa que ao longo de seu trabalho a autora oferece ao leitor um relato fascinante, onde se misturam amor, ódio, imposturas, conveniências. Comédia e tragédia: “É daqueles que mais parece um livro de ficção do que de história.” Termina os comentários enfatizando: *Mas se trata de um livro de história. Micro-história*.

Para justificar o espaço, relativamente significativo que a micro-história ocupa neste momento do trabalho, me aproprio do último comentário de Vainfas, pois considero que várias das qualidades e defeitos da micro-história e vários dos seus vícios e virtudes são como legendas das qualidades e defeitos, dos vícios e virtudes que marcam a historiografia contemporânea e ressoam todos no ensino de história. É dessas qualidades e desses defeitos, desses vícios e dessas virtudes que busco tratar nos próximos capítulos deste 2º movimento – *Ensino de história e historiografia* - os quais se abrem com os *mitos e narrativas*, passam pela *relação história e ficção*, pelo *tempo, espaço e cotidiano na relação passado e presente* e se fecham com *os sujeitos da história*.

Concluindo, é importante ressaltar que o aprofundamento desses temas, escolhidos entre muitos outros por serem, no meu ponto de vista, os mais significativos no ensino de história atual terá, no desenrolar do texto, como cenário referencial constante, a dinâmica da ciência na contemporaneidade.

2 - "É FANTASIA OU EXISTIU?" O MITO, A NARRATIVA E A COMPREENSÃO DO MUNDO NO ENSINO DE HISTÓRIA

Essas coisas não aconteceram nunca mas existiram sempre
Salústio, Degli Dei e del mondo³⁶

2.1 Os mitos

A questão, que intitula estas reflexões, foi feita por uma aluna de onze anos, da 5ª série do ensino fundamental, de uma escola pública de Salvador durante uma aula de história. Atendendo a um pedido de um aluno chamado Ícaro, a estagiária da matéria Metodologia e Prática do Ensino de História, da qual sou professora, narrou, para uma turma habitualmente barulhenta e dispersa, mas, naquele momento, atenta e concentrada, o mito do filho de Dédalo que fascinado com a beleza do firmamento e com o canto dos pássaros voou alto demais e queimou suas asas postizas no calor do sol, caindo no oceano e morrendo afogado.

A leitura do mito foi um dos inventos que Bruna, a estagiária, lançou mão para tentar romper a muralha feita de incompreensão, indisciplina e desinteresse existentes entre essas crianças e o conhecimento. Naquele dia, abandonando o conteúdo planejado, ela ousou viajar da Fazenda Garcia, bairro popular de Salvador, do século XXI para a Grécia mítica e o aparentemente distante, de repente, ficou próximo.

Se a atitude absorta da turma diante da narração do mito nos surpreendeu a pergunta da menina nos surpreendeu mais ainda. A alquimia ocorrida naquela sala de aula de uma escola pública, repleta de contratempos, é ilustrada nesta pergunta que revela uma elaboração sofisticada de pensamento, nivelando-se às discussões contemporâneas sobre a importância do mundo mítico para o conhecimento. A dúvida expressada por essa aluna do ensino fundamental evidencia a necessidade de que as controvérsias sobre a importância do mito na construção da história, que também estão permeando as discussões historiográficas contemporâneas precisam - por que não? - ser extrapoladas para o ensino de história na educação básica.

Essa dúvida traz consigo a igualdade proposta pela Epistemologia do Educar, teoria, já enunciada no capítulo *Metodologia da Compreensão*, em que é proposta uma quebra de

³⁶ Apud CALASSO (1990) .

hierarquia entre os saberes a qual acontece a partir de uma virada do próprio conceito de igualdade, ou seja, indo além de seu significado metafísico para o de um acontecimento no campo existencial. É nesse campo onde as relações não acontecem em uma unidade pensada previamente, mas em um fluxo desierarquizado de construção de sentido no qual pensar e ser são o mesmo, que se torna possível a *compreensão*. Dessa maneira, essa dúvida revela também um indício de *compreensão*, pois o invento, proposto pelo aluno e viabilizado pela estagiária, permitiu que a turma e, particularmente a menina, puxassem o próprio fio de pensamento, animação que se processou nesse campo no qual a abertura para a circulação e processo de construção de conhecimentos, possibilita o movimento de cada existência singular e que privilegia o instante.

Mas qual é a importância do mito neste acontecimento singular, e, mais amplamente, na compreensão do mundo no ensino de história?

Para Ianni (2000, p. 21), que defende a necessidade do rigor científico vir acompanhado da beleza da metáfora, já que a beleza também clarifica,³⁷ a mitologia é "a mais abstrata e sofisticada expressão da sociedade, a essência da cultura, algo em que o real se decanta em poética" Essa proposta de superação da dicotomia da metáfora versus rigor científico, vinda de um autor que pautou sua obra em cima da racionalidade e do cientificismo, significa a abertura de um espaço de discussão, inclusive na educação básica, menos polarizada entre os princípios científicos da modernidade e da contemporaneidade e sobre a própria noção de ciência cujos fundamentos vêm sendo gradativamente repensados e/ou abalados por novas cosmovisões.

O acolhimento que o imaginário vem tendo atualmente na ciência contemporânea está no bojo dessa crise dos paradigmas de análise da realidade, e não é por acaso que está se tornando objeto de preocupação temática e investigação, justamente "no momento em que as razões e as certezas do processo científico não se apresentam como capazes de dar conta completamente do real" (PESAVENTO, 1995, p. 9, 13). Com a crise da ciência moderna, conceitos como verdade e realidade - construídos em oposição à idéia do relativismo - se relativizam, trazendo novas possibilidades ético-estéticas para o conhecimento científico,

³⁷ Entrevista ao programa Roda Viva da TVE.

impondo um novo conceito de inteligibilidade que não pretende se constituir em verdade única, capaz de tornar inteligível uma realidade previsível e penetrando nas mais diversas áreas de conhecimento, abre uma nova dimensão epistemológica para as Ciências Humanas o que traz novas possibilidades para as *práxis pedagógicas*. (TOURINHO, SÁ E FAGUNDES, 2000, p. 9)

É no campo dessas tendências contemporâneas as quais abrigo a criatividade, a imaginação, a invenção, animam o ensino de história e possibilitam a *compreensão*, que se abre espaço para o acolhimento de questões como a da menina, curiosidade que correria o risco de ser abafada por uma noção de mito, como conhecimento menor, dentro de um conceito de ciência que o considere incapaz de transformar e problematizar, inclusive, uma aula no ensino fundamental.

Mas como se insere, nesse campo, a questão da inteligibilidade?

Chauí (apud CARRASCO e FURTADO, 2000, p. 45-46), questionada sobre o que considera essencial para se pensar a nossa contemporaneidade, refere-se à necessidade de recuperação de "algo que ficou muito fora de moda - sobretudo se você leva em conta a ideologia pós-moderna - que é a idéia de que existem determinações materiais necessárias da vida social." Considerando que a vida social não pode silenciar, ocultar essa determinação material da existência, reivindica uma crítica da ideologia pós-moderna, isto significando um retorno às questões econômicas, às questões das relações sociais, e um recolocar da questão do poder, da história e da cultura. O universo pós-moderno transformou a razão, apesar do seu papel liberador, no veículo de todas as formas de autoritarismo e de totalitarismo, transformando também a atividade racional em "narrativas". E como mito é narração, "as diferentes esferas da realidade são mitos, que a gente não sabe de onde vêm nem para onde vão, tornando a superfície social lisa e indiferenciada e a história um escoamento desprovido de qualquer finalidade"

Nessa concepção que o explica como algo encobridor da realidade, desconectado da história e incompatível com a razão, o mito é considerado também atemporal e repetitivo, já que não permite o trabalho da diferença temporal e se conserva como perenemente presente. Apesar de não cessar de encontrar novas linguagens, novos valores e idéias para exprimir-se, quanto mais parece ser outra coisa, tanto mais é a repetição de si mesmo, tanto no sentido antropológico, como solução imaginária para tensões, conflitos

e contradições que não encontram caminhos para serem resolvidos na realidade, quanto “na acepção psicanalítica: impulso à repetição por impossibilidade de simbolização e, sobretudo, como bloqueio à passagem à realidade.” (CHAUÍ, 2000, p.10)

Em um primeiro momento, é importante assinalar a relevância, principalmente nesta crise de paradigmas, da defesa da inteligibilidade iluminista seja como elogio da razão e seu papel liberador, seja como alerta contra o irracionalismo, principalmente seu uso com fins políticos e ideológicos. Como reflete Girardet (1987, p. 10), não se trata de modo algum de contestar a legitimidade desse princípio no qual repousam, no essencial, o conhecimento e a compreensão do conjunto de nossa herança cultural ou de negar a importância decisiva do impacto histórico de grandes obras já que se “Locke, Rousseau, Montesquieu ou Marx não houvessem escrito, se suas obras não tivessem influenciado, seduzido as inteligências e provocado sua adesão, é pouco provável que as sociedades do final do século XX apresentassem ao nosso olhar a imagem que têm atualmente.”

Mas é importante também assinalar a existência de uma nova forma de inteligibilidade, que não estabelecendo limites rígidos entre ciência e arte, história e literatura, realidade e imaginário... apropria-se também da poética e da metáfora na sua relação com o conhecimento, relação permeada por símbolos - estátuas, desenhos, templos e línguas que nos contam velhas crenças - revelados por arqueólogos e que filósofos e historiadores religiosos segundo Henderson (1964, p. 106) “traduzem em conceitos modernos inteligíveis”. É nesse campo que “a desconfiança obstinada em relação ao imaginário” no dizer de Girardet (1987, p. 9) é relativizada e o que seria, no mito, repetição mistificadora e encobridora da realidade, se reverte em recriação, pois cada repetição traz consigo, nesse jogo de dados, uma dinâmica de possibilidades. No jogo, em geral, produzimos eventos e sempre retornamos para produzir novos eventos. Assim, na metáfora do jogo, os acontecimentos são a atualização do universo de possibilidades. Mas sempre retomamos às possibilidades e repetimos nova atualização. Cada acontecimento é singular, e, ao mesmo tempo, os acontecimentos são iguais no universo das possibilidades. (SERPA, 2002).

Para Girardet (1987, p. 13), no entanto, o discurso mítico não depende do imprevisto nem do arbitrário já que uma certa forma de lógica acontece para além de sua ambivalência, de sua fluidez e os mecanismos combinatórios da imaginação coletiva parecem não ter à sua

disposição, senão um número relativamente limitado de fórmulas. Assim, “o poder de renovação da criatividade mítica é, de fato, muito mais restrito do que as aparências poderiam fazer crer” pois o desenrolar de sua caminhada, representada por uma sucessão ou uma combinação de imagens que não escapam a uma certa forma de ordenação orgânica, está conectada a certas regras e regida por certas leis.

Opondo-se àqueles para quem a noção de mito permanece confundida com a de mistificação, ilusão, fantasma ou camuflagem, pois o mito altera os dados da observação experimental e contradiz as regras do raciocínio lógico e interpõe-se como uma tela entre a verdade dos fatos e as exigências do conhecimento, o autor parece preocupado em trazer o mito para próximo das exigências de uma ciência mais ortodoxa. (GIRARDET, 1987, p. 13) Paradoxalmente, entretanto, faz uma analogia entre o mito e o sonho considerando que, como este, o mito se organiza em uma dinâmica de imagens que se encadeiam, nascem uma da outra, chamam uma a outra, respondem-se e confundem-se em um jogo complexo de associações visuais e como o sonho ainda, o mito não pode ser encerrado em contornos sob pena de ser destituído de sua riqueza e de sua complexidade. Tentar aplicar ao seu estudo os princípios da análise cartesiana seria ignorar totalmente a natureza da realidade mítica, pois não existe limite para a análise mítica, visto que “os temas desdobram-se ao infinito; quando se crê tê-los desemaranhado uns dos outros, mantendo-os separados, é apenas para constatar que se ressoldam em função de afinidades imprevistas...” (Lévi-Strauss apud GIRARDET, p. 13-14)

Nesse campo mais amplo de pensamento onde existe mais espaço para a movimentação do imaginário e no qual encontro uma correspondência com a dinâmica do jogo de dados que traz consigo inúmeras possibilidades, Girardet (2000, p. 13) reconhece que o mito “conta uma história sagrada; relata um acontecimento que teve lugar no tempo imemorial, o tempo fabuloso dos começos” sendo essencialmente apreendido em sua função de animação criadora porquanto “ele é apelo ao movimento, incitação à ação e aparece em definitivo como um estimulador de energia de excepcional potência.”

É nessa potência criadora que localizo a relação entre mito e a *compreensão* no ensino de história. Incorporar o mito ao ensino de história mais do que uma estratégia pedagógica para despertar o interesse do aluno pelo conhecimento histórico seria uma via de *compreensão* desse conhecimento construída em universos individuais e coletivos,

delimitados por fronteiras sutis e flexíveis que estão sempre em movimento. Universos visitados por Dilthey (1984, p. 50), para quem a *compreensão* se faz “a partir da própria vida” encarada como experiência humana conhecida a partir de dentro, como já foi exposto no capítulo *Metodologia da Compreensão*, sem significar um mergulho solitário na subjetividade, já que, segundo Palmer (1997, p. 111) “o interesse está no próprio mundo, um mundo visto como um mundo sócio – histórico.”

Vida e mundo reais e simbólicos que também nos são revelados, se formos nos ater ao campo das ciências humanas, por historiadores, antropólogos, sociólogos, psicólogos... podendo ser mais uma via de *compreensão* da relação passado/presente e de aproximação com culturas e civilizações distantes no espaço/tempo. Quando os antropólogos, por exemplo, nos mostram que formas simbólicas arcaicas podem ser encontradas, sem sofrer qualquer mudança, nos ritos ou nos mitos de pequenas sociedades tribais, ainda existentes nas fronteiras da nossa civilização, pode estabelecer-se esse elo, pois apesar de não conseguirmos, muitas vezes, “relacionar os mitos dos antigos gregos ou dos índios americanos com os acontecimentos de hoje, essas conexões existem e os símbolos que as representam não perderam importância para a humanidade”. (HENDERSON, 1964, p. 106)

Para Henderson (1964, p. 106-107) foi a Escola de Psicologia Analítica de Carl Jung que, ajudando a eliminar a distinção arbitrária entre o homem primitivo, para quem os símbolos são parte natural do cotidiano, e o homem moderno que, aparentemente, não encontra neles nenhum sentido ou aplicação, mais contribuiu para a compreensão e reavaliação destes símbolos eternos que provêm, alguns deles, daquilo a que o “Dr. Jung chamou “o inconsciente coletivo”, isto é, a parte da psique que retém e transmite a herança psicológica comum da humanidade.”

Inconsciente coletivo composto de representações simbólicas - os arquétipos - enraizadas na própria natureza, comuns a todos os indivíduos através do tempo, se manifestando em povos diversos, afastados no tempo e no espaço, sem contatos nem influências recíprocas. São nessas representações simbólicas que a teoria de Jung se fundamenta para criar a passagem das dimensões pessoais para as coletivas. Assim, a concepção de subjetivismo se inverte, pois a base não é mais o essencialmente individual e sim materiais coletivos inconscientes e todo “o psiquismo seria mais coletivo do que

individual, pois estaria sempre sob a influência das representações e imagens arcaicas reunidas no inconsciente coletivo” (QUEIROZ, 1988, p. 37,40). Dessa maneira, o subjetivismo extrapolaria a psicologia, caindo no campo de estudos da antropologia e da sociologia e seria objetivo destas disciplinas desvendar estas configurações invariantes, que são os arquétipos, veladas pelos significados simbólicos acumulados através dos tempos, sendo que para isto teriam, como vias de acesso, as análises dos sistemas mágicos, religiosos, filosóficos, interpretação dos sonhos individuais, etc.

Trazer a teoria de Jung para estas reflexões sobre a relação entre mito e *compreensão* no ensino de história significa, assim, a possibilidade de contato entre tempos/espaços distintos, indivíduo/coletivo e entre as diversas áreas do conhecimento. Significa também reconhecer nesta teoria uma resposta antropológica e psicológica às restrições de que o mito seria apenas repetição sem potencialidade para a transformação e a problematização, o que parece ser uma inestimável contribuição para o mundo simbólico com suas metáforas, criatividade, mistério, incertezas, imprevistos e imaginação...

Porém, esse mundo simbólico, isto é particularmente importante para a *compreensão* no ensino de história, pode conduzir, essa é a sua mais perigosa armadilha, a um universo sedutor que se fecha nele mesmo e se perde no próprio encanto. Por isso é fundamental que se traga o mito para a sala de aula, embalado em referenciais teórico-metodológicos que evitem que se quebrem as suas possibilidades transformadoras e problematizadoras. Nesse campo de perigos e possibilidades tem realce a imaginação.

Podendo ser confundida com mera fantasia, a realidade da imaginação é negada por uma tendência, herdeira do racionalismo cartesiano, a qual só reconhecendo a lógica e a razão rejeita a fantasia criadora do sonho, considerando que a imaginação, "mestra do erro e da falsidade", só produziria não-verdades, imagens fantásticas e irreais (PESAVENTO, 1995, p. 20). Uma das respostas a essa tendência é a de Bachelard (1990, p. 1) para quem a imaginação, essencialmente aberta, evasiva, é “no psiquismo humano, a própria experiência da *abertura*, a própria experiência da *novidade*.” Na via, percorrida por esse pensador, a imaginação é percebida como um dinamismo organizador com uma função criadora o que implica atribuir-lhe capacidade inventiva para criar a realidade, pois esta imaginação criadora está na origem do saber científico (PESAVENTO, 1995, p. 20 e 21).

Atribuir ao imaginário uma imaginação criadora significa uma alavanca poderosa para puxar o mito do estigma de arcaico, repetitivo, sem nenhuma possibilidade de transformação e problematização. Essa via da imaginação criadora é também um dos caminhos propícios para o acontecer da *compreensão* no ensino de história, *compreensão* que, neste universo simbólico, adquire uma dimensão mais ampla, indo além da visão puramente epistemológica a qual vem caracterizando a produção do conhecimento nas mais diversas áreas, e sugere um sistema mais fechado, para uma visão da *compreensão* como abertura de possibilidades, entre elas, aquelas que vêm do Oriente.

Ianni (2000, p. 67,85,86), refletindo sobre a história da relação entre o Ocidente e o Oriente, entende que, apesar da intolerância e dos conflitos, há uma ocidentalização do mundo que envolve também uma orientalização do mundo. Nessa orientalização, encontra-se a aproximação por parte do ocidental com a importância da “compreensão” para o oriental, o compreender aqui entendido como o estabelecimento “de uma relação imediata, aberta e transparente com a experiência ou a vivência, incluindo-se as percepções, emoções, e pensamentos” sendo que através dessa noção de compreensão, hiatos, discontinuidades ou barreiras entre indivíduos ou coletividades podem ser ultrapassados. Essa compreensão, que ao contrário do conhecimento, adquirido quando conseguimos encaixar uma experiência num sistema de conceitos baseados em nossas velhas experiências, nos liberta “do passado, tornando, assim, possível um contato imediato, direto, com o novo e o mistério” o que seria algo muito diferente da explicação, priorizada pelo ocidental, “organizada pelo conceito ou para a elaboração do conceito; uma espécie de taquigrafia exterior, alheia.”

E como se situa o mito nessa tensão entre o explicar e o compreender?

Como considero o compreender e o explicar como frequentadores do mesmo palco, algumas vezes, contracenando no mesmo ato, não os colocando em hemisférios opostos, já que pode acontecer, parafraseando Ianni, uma orientalização do explicar e uma ocidentalização do compreender, considero também que o mito também transita pelos domínios da explicação, sem que isso signifique a superação da tensão visto que atuam por lógicas e dimensões diversas.

Para Girardet (1987, p. 12-13), o mito conserva no presente um valor eminentemente explicativo, na medida em que esclarece e justifica peripécias do destino do

homem ou certas formas de organização social. O mito político³⁸ é tabulação, deformação ou interpretação objetivamente recusável do real, mas narrativa legendária, “exerce também uma função explicativa, fornecendo certo número de chaves para a compreensão do presente, constituindo uma criptografia através da qual pode parecer ordenar-se o caos desconcertante dos fatos e dos acontecimentos.”

Percorrendo os caminhos da explicação, da compreensão ou aqueles onde o compreender e o explicar se encontram, o mito parece ter o seu início literal ou metafórico, no “era uma vez...” expressão que remete a um tempo/espço instável, vago e, ao mesmo tempo íntimo e (re)conhecido. Mesmo aqueles mitos que prenunciam o futuro freqüentam estes domínios de territórios indefinidos e demarcados, inesperados e previsíveis, tenebrosos e confortadores. Narrando não só o que aconteceu, mas também o que vai acontecer, o mito pode nos levar a uma região da nossa psique onde se encontram traços de “idéias antigas, memórias distantes talvez, que de alguma forma permaneceram vivas nos confins de nosso inconsciente, demonstrando uma profunda universalidade da criatividade humana.” (GLEISER, 1997, p.25).

Para Gleiser (1997, p. 18, 23, 26), o mito, além de dar sentido à nossa existência, serve de instrumento ao estudo de uma determinada cultura. Priorizando os mitos de criação, defende que estes mitos encerram todas as respostas lógicas que podem ser dadas à questão da origem do Universo, incluindo as que encontramos em teorias cosmológicas modernas, já que a linguagem é diferente, os símbolos são diferentes, mas, na sua essência, as idéias são as mesmas.

Renovando e dando sentido ao arcaico, na medida em que destaca as suas semelhanças com as cosmologias modernas, Gleiser (1997, p. 21) tem como intenção básica responder ao que considera “A Pergunta” que é a questão da origem do Universo, pois “essa é talvez a pergunta mais fundamental que podemos fazer com relação à nossa existência.” Desse modo, ao fazer analogia entre essas teorias e os mitos de criação não se detém nos aspectos nostálgicos e proféticos que acompanham a mitologia.

Entretanto, esta é uma das marcas mais significativa dos mitos. Marca por onde se reforçam as vias que o consideram como repetitivo, sem possibilidades de transformação

³⁸³⁸ Apesar do trabalho de Girardet ter como foco o mito político, considero que as suas reflexões podem ser extrapoladas para uma noção mais ampla de mito.

e problematização, sufocado em sua incapacidade de simbolização e renovação, enclausurado entre a nostalgia de um passado melhor e a ilusão de um futuro que vai ser melhor ainda, o que configura um círculo vicioso que não permite um movimento libertador, uma visão crítica e transformadora do presente.

As *Idades Míticas*, na medida em que expressam a existência, no passado e no futuro, de épocas excepcionalmente felizes ou catastróficas, realçam a marca nostálgica e profética do mito, porém como através delas as sociedades humanas pretendiam “dominar o tempo e a história e satisfazer as próprias aspirações de felicidade e justiça ou os temores face ao desenrolar ilusório ou inquietante dos acontecimentos”, (*Idades Míticas*, p. 283) expressam também a busca de uma ordenação e de um entendimento sócio-histórico.

Nessa tensão entre passado/presente/futuro, entre repetição e renovação, entre caos e ordenação, entre imaginação e entendimento, as *Idades Míticas* têm no mito a sua referência mais significativa, já que é nele que se encontram em primeiro lugar a sua descrição e teoria e só depois nos textos religiosos e filosóficos, muitas vezes próximos a ele. (*Idades Míticas*, p. 284). Assim, é nesta zona de fronteira com o mito que a maior parte das religiões concebe uma idade mítica inicial feliz, senão perfeita, imaginada como uma Idade do Ouro e, por vezes, projeta outra idade feliz, no fim dos tempos sendo que, em alguns casos, as duas idades estão ligadas por uma série de períodos, e o que acontece, ao longo desses períodos, “é geralmente uma degradação das condições naturais e morais da vida” (*Idades Míticas*, p. 283).

Essas idades míticas, que marcaram culturas e civilizações, estendem-se horizontal e verticalmente pelo tempo/espaço geográfico, histórico, político, cultural, social, psicológico... tanto em territórios coletivos como individuais, chegando à contemporaneidade. *Quem não tem um momento da vida que pode ser considerado como, ou pelo menos quase, uma Idade do Ouro? Quem nunca se referiu ao “no meu tempo”?*

No meu tempo...a escola era melhor; os jovens gostavam mais de ler; o ensino de história era mais politizado; os homens eram mais cavalheiros, as mulheres mais sensíveis e as crianças mais educadas; as frutas tinham mais cheiro e sabor...enfim, a depender do ponto de vista, a vida era melhor.

Ou quem não acreditou em “um mundo que virá” trazendo paz, abundância e justiça para todos?

Sem querer entrar no mérito da veracidade ou não destas nostalgias e/ ou predições, gostaria de retomando o jogo de dados considerar este passado e este futuro como virtuais já que neles se encerram infinitas possibilidades. A realidade do presente, entretanto, apesar de infinitamente mais limitada, é mais rica, porque nela as possibilidades acontecem e as circunstâncias podem ser problematizadas e transformadas (SERPA, 2000).

Essa faceta nostálgica e/ou profética do mito, que pode o aprisionar em um círculo vicioso mesmo porque, muitas vezes a idade mítica final é a repetição da inicial, precisa e deve ser criticada nas aulas de história, não apenas em reflexões teórico-metodológicas, mas também em contextualizações históricas. A espera pela volta de D. Sebastião que tanto marcou a História de Portugal e indiretamente também a História do Brasil, o apelo pela volta de Getúlio Vargas, até mesmo em marchinhas carnavalescas, após a redemocratização do Brasil em 1946, entre outros acontecimentos históricos, evidenciam a fala de Girardet (1987, p. 15): “A nostalgia das idades de ouro findas desemboca geralmente na espera e na pregação profética de sua ressurreição.”

Entretanto, apesar desta tendência do mito fechar-se em si mesmo, incorporara-lo ao ensino de história pode significar uma via de *compreensão* desse conhecimento, pois permite uma abertura para inúmeras possibilidades em sala de aula. Entre elas, a possibilidade de dar um acolhimento mais poético, metafórico e imaginativo a questões, muitas vezes apresentadas na educação básica, sobre a origem do universo, sobre a existência ou não de deuses... buscando dissolver a dicotomia, que geralmente acontece nestes momentos entre religião e ciência.

No tocante às culturas indígenas e africanas, poderosamente mitológicas, a valorização do estudo dos mitos em sala de aula, significa também a abordagem de preconceitos que cercam alguns aspectos dessas culturas, como as suas religiões, e das dicotomias: povos “primitivos” e “civilizados”; povos “a-históricos” e “históricos”.

No trabalho *O mito como história: um problema de tempo, realidade e outras questões*, Overing (1995, p. 110,111) discute a questão da historicidade dos chamados povos primitivos, tendo como referência os índios Piaroa, habitantes da Amazônia venezuelana. Afirmando que os Piaroa são apaixonados e têm um interesse intenso pela história, ainda observa que, apesar de não costumarem defini-la como uma sucessão

evolucionária de etapas, a visão deles de história tendo mesmo tendo uma característica “involuntiva”, constitui um equívoco rotular os povos amazônicos como “povos sem história” até porque “decidimos se um povo é “histórico” ou “a-histórico” dependendo do conceito de história que adotamos.” Adotando, para os Piaroa, o conceito criado por Sahlins para os polinésios de uma historicidade específica, observa que há na antropologia fortes preconceitos que tornam difícil o reconhecimento da historicidade do mito. Preconceitos que, opondo o mito à história, enquanto esta diz respeito a eventos verídicos, os eventos da mitologia não passam de realidades fantasmas pouco relevantes quanto a qualquer mundo real, e também às descobertas científicas modernas, referentes às propriedades físicas do universo, fazem com que o mito seja visto como deficiente.

Concordando com Overing de que o "problema" do mito não é uma questão de deficiência, e sim de “excesso”, acredito que, se considerarmos que não existe uma realidade, a qual examinamos a partir de determinados conceitos, e sim de realidades múltiplas (SERPA, 2002) o que se vincula a uma concepção de história menos arraigada à linearidade e à noção de progresso, que esse “excesso”, que se traduz nas inúmeras possibilidades metafóricas e simbólicas do mito, enriquece o ensino de história tornando-o mais multirreferencial.

Nesta discussão da relação entre mito e história, permanece uma questão de caráter epistemológico e que tem ressonância no trabalho em sala de aula: *Existe continuidade entre mito e história?*

Chauí (1998, p. 27-28) busca, com o auxílio de vários pensadores, discutir esta questão em relação à filosofia. Partindo de Hegel, para quem o nascimento da filosofia está ligado ao da política e o primeiro filósofo grego já não aparece na condição que teria um "filósofo oriental", isto é, não é um sacerdote, um mago, uma figura da religião, mas é um homem político e um pensador reconhece que “a descrição hegeliana do nascimento da filosofia produziu uma linhagem de historiadores da filosofia para os quais esse nascimento significa descontinuidade ou ruptura integral com a religião e os mitos.” Entre esses historiadores encontra-se o inglês John Burnet, para quem a filosofia nasce quando as velhas explicações míticas e religiosas da realidade já não podiam explicar coisa alguma e haviam-se tornado contos fantasiosos aos quais ninguém dava crédito. É, todavia, a partir de duas

qualidades próprias da inteligência grega: o espírito de observação e o poder do raciocínio, que se processa uma mudança mental e de atitude que proporciona a descoberta, do que chamamos de *pensamento ou razão*. Assim, uma descontinuidade radical se impõe na história das civilizações “o nascimento da filosofia é o nascimento da ciência ocidental, da lógica e da razão.”

A idéia de um nascimento da filosofia por ruptura direta e total com a religião e os mitos foi contestada, segundo Chauí (1998, p. 29, 31) pelos helenistas: Cornford, Werner Jaeger e Jean Pierre Vernant. Para Cornford a filosofia nascente transporta, numa forma laica e num pensamento mais abstrato, as formulações da religião e do mito sobre a Natureza e os homens. A mesma linha de continuidade é seguida por Jaeger, para quem haveria uma "unidade arquitetônica" ou uma "conexão orgânica" entre mito e filosofia, própria dos gregos e somente deles, já que a filosofia nasce passando pelo interior da epopéia homérica e dos poemas de Hesíodo, havendo uma progressiva racionalização do mundo no mito, pois este recebe da filosofia a forma lógica ou a conceituação lógica, e fornece os conteúdos que precisam ser pensados. As considerações destes helenistas são retomadas por Jean Pierre Vernant o qual considerando fundamental a crítica de Cornford e de Jaeger à idéia de ruptura entre mito e filosofia acrescenta que já não podemos nos contentar com a idéia de que a filosofia diz o mesmo que o mito, só que de outra maneira, pois "já não se trata apenas de encontrar na filosofia o antigo, *mas de destacar o verdadeiramente novo*: aquilo que faz, precisamente, com que a filosofia deixe de ser mito para ser filosofia.”

Enquanto Burnet tem uma posição mais cientificista, inclusive defendendo a idéia de que os primeiros filósofos gregos criaram as bases da ciência experimental moderna, os outros pensadores apesar de defenderem a continuidade entre mito e filosofia trazem o primeiro para o universo da racionalização e da abstração criando uma hierarquia na qual o mito é uma espécie de passagem para a filosofia. Esta postura de continuidade mesmo subestimando, me parece, a herança da poética e da metáfora que ao lado da razão também compõem a filosofia, traz um sentido para o mito na medida em que este ocupa um lugar no universo filosófico onde fornece conteúdo e, ao mesmo tempo, racionaliza-se.

Aí resta a questão: *Sem abandonar a importância do mito para o movimento da imaginação e da criatividade no ensino de história, mas buscando também referências no*

universo da racionalidade histórica, o que existe de veracidade nos mitos que possa atuar como uma ponte para a história, particularmente a ensinada na educação básica?

Page (1977, p. 13, 14, 15, 17) inicia o seu texto, *O Mundo Homérico*, anunciando que na época de seus avós quase nada se conhecia sobre um longo espaço de tempo (mais ou menos de 2 000 a 800 a.C.) da história da Grécia, “exceto o que se encontrava nos poemas de Homero, e isso não constituía história, segundo nos teriam advertido” Tudo isso, entretanto, foi completamente modificado por revelações da Arqueologia moderna, como a descoberta das nove cidades de Tróia (uma das cidades, a sétima, havia sido destruída por um sítio, aproximadamente à época da Guerra de Tróia de Homero) e a descoberta, na capital do Império Hitita, de tábuas escritas que lançando luz sobre o estado de coisas na Ásia Menor ocidental confirmou que houve um sítio de Tróia.

Como muitas outras descobertas importantes foram feitas em todo o mundo grego, podemos distinguir, segundo Page (1977, p. 15), muito melhor do que Péricles ou Platão, a realidade da ficção nos poemas homéricos, distinção que muitos não consideram própria visto que a *Ilíada* e a *Odisséia* são poesia e não história. Porém essa é uma distinção que precisa ser contemplada já que para os próprios gregos, o fato de ser considerada como um relato histórico revestia a *Ilíada* de interesse e autoridade o que torna “impossível, ainda hoje, lê-la inteligentemente ou apreciá-la artisticamente sem ter presente essa questão.”

Observando que a *Ilíada* e a *Odisséia*, lidas por um grande número de pessoas em várias gerações, por mais de 2.500 anos, são consideradas como uma das mais elevadas criações da imaginação artística, Page (1977, p.16) acrescenta que, embora seus personagens estejam, sob muitos aspectos, demasiado longe de nós e seu modo de pensar e seu ambiente material sejam totalmente diversos do nosso, Homero “tem o dom de superar as barreiras do tempo e do lugar - dom peculiar de imaginação e expressão que, na realidade, faz recair sobre todos, e em toda parte, o mesmo impacto imediato.”

Nesses poemas, realidade e imaginação se mesclam e personagens reais e fictícios convivem em lugares também reais e fictícios:

O gigante de um olho só, Polifemo, e a ninfa Calipso são heróis e heroínas tão vivos quanto Aquiles ou Andrômaco...Os próprios gregos tinham isso como certo. Não duvidavam da existência de uma guerra de Tróia, e houve, na realidade, pessoas como Príamo e Heitor, Aquiles e Ajax, que de modo geral fizeram o que Homero lhes atribui (PAGE, 1977, p. 17).

Sem subestimar o valor desses poemas como documento histórico mais ortodoxo, no qual se possa, inclusive na Educação Básica, fazer um exercício de distinção entre realidade e imaginação, concordo com Page (1977, p. 17) quando ele ressalta que o importante em Homero é a poesia, “e saber se suas histórias são realidade ou ficção não faz qualquer diferença quanto à sua semelhança com a vida.” E é essa vida, expressa em relatos: de acontecimentos fantásticos e do cotidiano; de emoções e sensações como esperança, medo, amor, ódio, desespero, alegria...que pode aproximar um aluno de uma escola pública de um bairro popular de Salvador com a história da Grécia Arcaica.

Tendo como conteúdo a Grécia, a África, as culturas e civilizações Pré-colombianas, as Grandes Navegações ou o Brasil Republicano... a inclusão do mito no ensino de história pode significar não apenas a inclusão da imaginação, da poética, da metáfora, do cotidiano,... enfim da vida, mas também a possibilidade de visitar a fronteira tênue entre a veracidade e o mistério dos acontecimentos históricos. Para isso, acredito, esta inclusão precisa ser trabalhada, discutindo-se não apenas as suas possibilidades de recriação, animação, metáfora, poética e imaginação, mas também os seus aspectos repetitivos e sem capacidade de simbolização e problematização que se expressam particularmente nas suas marcas nostálgicas e proféticas.

Neste sentido, a inclusão do mito no ensino de história na educação básica pode significar uma aproximação com a multirreferencialidade e a complexidade o que implica, como já foi discutido anteriormente, em trabalhar não apenas com várias referências irreduzíveis entre si, mas também em opacidades e incertezas. Essas teorias podem relativizar os fantasmas do ecletismo e do irracionalismo que acompanham as tentativas de se seguir por caminhos mais diversos e incertos, relativizando também o reinado absoluto da racionalidade, reinado que pode paradoxalmente transformar o caráter libertador da razão em uma forma de aprisionamento, de encantamento e de sufoco da imaginação.

2.2 As narrativas

A forma de expressão mais própria do mito é fundamentalmente a narração. O mito atrai a narrativa. Há sempre uma história para ser contada. Homero é um narrador. O romancista, o poeta, o contista, a depender de seu estilo de escrita, são narradores. O historiador e/ou professor de história são também, em algum momento, narradores. Para o “bem” e/ ou para o “mal” discutir o mito envolve também a discussão de uma das questões

que permeiam os debates historiográficos contemporâneas que é a questão da narrativa. E esta é uma questão marcada por paradoxos, sinuosidades, preconceitos e ideologias que levam a caminhos que não se completam deixando espaço para novas dúvidas e indagações.

Assim, é necessário, primeiramente, chamar a atenção para “a enorme complexidade que marca a controvérsia acerca da narrativa.” (ARAÚJO, 1988, p. 91). Sendo um tema fluido, que sofre metamorfoses e foge a cada momento das mãos de quem o tenta capturar, sua complexidade, o que envolve também opacidades e incertezas, se manifesta dentro de uma rede de conexões onde as referências são múltiplas e se espalham em um espaço que parece, em alguns momentos, sem possibilidades de definições.

Poderia, em uma primeira tentativa de sistematização, hierarquizar as conexões que cercam o tema da narrativa, e aqui já me refiro especificamente à narrativa histórica, considerando como questões fundamentais desse tema: o conceito de ciência; a história como ciência; as abordagens historiográficas; a relação história-ficção. As ramificações dessas conexões seriam as questões relacionadas às dicotomias entre: história factual e conceitual, história científica e história narrativa, veracidade e imaginação, ciência e arte...

Em outra tentativa de sistematização poderia afirmar que um dos movimentos para a compreensão desta rede implica na apreciação de que existem “narrativas e narrativas”, ou melhor, que existem a narrativa e narrativas. A narrativa significando a grande narrativa legitimadora da hegemonia de uma visão de mundo na qual prevalecem as idéias de razão, de progresso e de eurocentrismo (SERPA, 2000). Esta forma de expressão se sobressai, no século XIX e primeiros anos do século XX, quando predomina o positivismo, e como “na ciência como na vida cotidiana, quando um paradigma se torna exclusivo, teorizar se faz desnecessário ou impossível” (LIMA, 1988, p. 63) existe um consenso em torno da aceitação de uma história linear e progressiva, organizada e narrada a partir de uma seleção de fatos e de personagens entre os quais realçam-se os heróis, tendo como fundamento a pretensão à neutralidade axiológica e à objetividade o que “permitiria captar o passado como efetivamente fora”. (LIMA, 1988, p. 64). Aqui cabe a pergunta: *quem rompe com esta exclusividade e começa a teorizar, a trazer propostas teóricas novas que transgrida preceitos tão fechados e abra para novas discussões?*

A chamada volta ou revival da narrativa é possibilitada pelas chamadas tendências contemporâneas da historiografia as quais substituem as grandes narrativas ligadas a uma

noção de história na qual predominam em determinados tempos-espacos, determinados personagens, povos, culturas e civilizações que compõem uma linha evolutiva da sociedade humana por outras narrativas mais ligadas ao contexto da micro-história, da história do cotidiano, do homem comum como sujeito da história, da inclusão dos povos marginalizados pela história evolutiva. Esta passagem da grande narrativa para as narrativas se processa em um contexto no qual os limites positivistas vêm sendo contestados e superados. Entre as reações a uma história factual, cronológica, repleta de heróis, que caminha sem contradições sob o lema da ordem e progresso destaca-se a Escola dos Anais, da qual se origina a vertente francesa das novas tendências historiográficas que trazendo a problematização a conceitualização e a interpretação para a história, contesta mais radicalmente esta visão positivista do mundo e da história a qual mesmo perdendo a sua força hegemônica tem permanecido, até a contemporaneidade particularmente nas aulas de história da educação básica.

Assim, da mesma maneira, que não podemos dar um ponto final na influência do positivismo na história e no seu ensino, também não podemos reduzir a questão da narrativa histórica a dois momentos da historiografia: os do positivismo e os da contemporaneidade. Para Iglésias (1988, p. 148), ao longo dos séculos, a narrativa na história vem assumindo roupagens peculiares, tanto nos gregos, nos romanos, na crônica medieval, no século XVI, na investigação erudita do XVII, no Iluminismo do XVIII, no romantismo, na erudição e nos esforços de síntese do XIX como na enorme diversidade de quanto se produz hoje. Porém, parece-me, nunca a narrativa histórica vestiu roupagens tão complexas e multirreferenciais quanto na atualidade já que nunca foi tão debatida, discutida, comentada, acusada, defendida, acolhida, rejeitada.

Um dos estigmas destas roupagens contemporâneas da narrativa parece estar na enunciação e anunciação de uma “volta” isto podendo significar um retorno, sem novidades, a um “tipo de escrita da história, que havia caracterizado grande parte da atividade historiográfica durante o século XIX e as primeiras décadas do XX...” escrita que teria sido eclipsada, pela Nova História (ARAÚJO, 1988, p. 91). A narrativa, cuja volta foi enunciada e resumida em um famoso artigo de Lawrence Stone em 1979, “estaria finalmente, começando a experimentar um retomo e até mesmo a dominar a parcela mais recente da produção” (ARAÚJO, 1988, p. 91). A questão da volta da narrativa

parece ser, assim, das marcas das novas abordagens historiográficas uma das mais controversas passando, como o mito, pelo crivo da racionalidade e da cientificidade, atravessando também as fronteiras entre veracidade e imaginação, história e ficção, ciência e misticismo, avanço e retrocesso.

Lima (1988, p. 64,71) considerando que, à primeira vista, as teses narrativistas parecem mais insinuar o *revival* da escrita da história do século XIX do que indicar alguma ruptura, pergunta: *As teses narrativistas sobre a escrita da história indicam uma crise de paradigma ou, ao invés, apenas alimentariam o revival de uma forma ultrapassada de fazer história?* Citando Stone: "O movimento para a narrativa pelos novos historiadores marca o fim de uma era: o fim da tentativa de produzir uma explicação científica coerente da mudança no passado", responde a esta questão revelando que em sua ambiência original, as teses narrativistas não tinham o propósito de recuperar uma prática anterior de escrita da história e isso porque seu confronto se dava não com a diversidade de propostas historiográficas, mas com o próprio padrão, marcado pela exigência científica, comum a estas distintas propostas.

A tematização contemporânea da narratividade, em vez de representar um *revival*, é, assim, uma resposta negativa, muitas vezes embaraçada, à demanda de uma história de fato científica. Uma resposta que, situada na crise contemporânea do paradigma que tem guiado a produção intelectual do Ocidente desde fins do século XVII, se desdobra e se atualiza no debate sobre o estatuto da história, desdobramento que se concretiza na reabilitação da idéia de história como narrativa. Por isso discutir o estatuto narrativo da história implica em afastá-la do sonho iluminista de uma cientificização cada vez mais abrangente no qual a ciência é "o único discurso efetivamente sério, porque antidogmático, antimítico e propulsor do progresso. Assim, a crise do nosso paradigma implica a necessidade de discutir-se a justificação da hegemonia que o discurso científico continua a desempenhar. (LIMA, 1988, p. 71-72).

Aqui, me parece, realça-se na rede de múltiplas referências que compõe a narrativa uma questão, que apesar de controversa, diria mesmo perigosa, pois implica em possíveis mal-entendidos que não se pode calar: *Será que a história pode, sem perder o seu rigor, relativizar o seu apego ao estatuto de ciência tão veementemente defendido em busca de maior independência e flexibilidade?*

É nessa tensão que se estabelece a dicotomia: história científica versus história narrativa. Entretanto, nem sempre foi assim: a narrativa já compôs um contexto científico sendo um dos seus fundamentos. Dessa maneira, em mais uma tentativa de sistematização, gostaria de, tendo como referencia a própria história da narrativa, diferenciar as formas como a relação ciência/narrativa tem sido encarada ao longo da historiografia. Para os positivistas “a *histoire événementielle* era uma história apoiada na escrupulosa reconstituição dos fatos, que, depois de testados, eram cronologicamente dispostos em um relato” (LIMA, 1988, p. 64-65). Essa maneira de organizar a história, que ancorada em um dos lemas do positivismo que é a neutralidade axiológica se expressa em uma narração na qual os conflitos e contradições são mascarados, tem nos Anais um adversário significativo o qual, trazendo para a história a problematização, desmascara esta organização trazendo novas exigências historiográficas.

Porém “desmantelar a história narrativa seria comprometer o pressuposto da história objetiva, substituindo-o por aquele que dá a primazia à interpretação dos fatos” (LIMA, 1988, p. 65) e por isso Marc Bloch, Lucien Febvre, Braudel e outros historiadores de gerações posteriores tiveram sempre presente o cuidado com a objetividade e cientificidade da história. Paradoxalmente, a volta da narrativa, e particularmente o fantasma de um retorno ao positivismo, se tornou uma ameaça à história científica. De acordo com Araújo (1988, p. 97) o debate sobre o papel da narrativa na escrita da história, particularmente no meio intelectual francês, “teria se resumido a associá-lo com uma noção de ciência – puramente factual – que se considera ultrapassada, propondo-se então a sua substituição por uma modalidade conceitual de história...”. Esse processo, que não envolve qualquer investigação mais profunda acerca das suas características específicas, se difere do anglo-saxão no qual a história narrativa sempre manteve um grau de aceitação e legitimidade muito maior do que na França e a discussão em torno do relato histórico foi travada de maneira, ao mesmo tempo, cuidadosa e disputada. Cuidado que se verifica mesmo quando a narrativa é posta diante “de objeções como as de C. Hempel, que questionavam a sua capacidade de estabelecer leis gerais, quer dizer, duvidavam de sua validade científica, objeções que, neste nível não se diferenciam muito daquelas que lhe foram dirigidas na França.”

Entretanto, críticas bem incisivas à volta da narrativa são feitas pelo historiador inglês Eric Hobsbawm (2000, p. 201) no seu ensaio *A volta da narrativa*. Considerando este ensaio uma contribuição ao debate histórico sobre a volta da narrativa inaugurado por Lawrence Stone, seu companheiro de muitos anos na diretoria da revista *Past and Present*, Hobsbawm responde às argumentações que este autor suscita no seu famoso texto intitulado *The revival of Narrative: Reflections on a New Old History*. Para Stone houve uma volta da "história narrativa", porque houve um declínio da "história científica" generalizante, história que se dedicava a perguntar "os grandes porquês", e esse declínio deve-se tanto à desilusão com os modelos de explicação histórica essencialmente econômico-deterministas, marxistas ou não, que tenderam a dominar durante os anos do pós-guerra como ao declínio do envolvimento ideológico dos intelectuais do Ocidente. Também compõem esse quadro o fracasso da história quantitativa, outra pretendente ao estatuto "científico", em apresentar resultados e da experiência contemporânea de que a ação e decisão políticas podem moldar a história

Reconhecendo que houve nos vinte anos que se seguiram à Segunda Guerra Mundial uma notável virada para a história socioeconômica e para a explicação histórica em termos de "forças sociais" e que essas correntes da historiografia se tornaram influentes - em certos casos, dominantes - nos principais centros ocidentais de historiografia, Hobsbawm admite que, nos últimos anos, houve considerável diversificação, e um sensível ressurgimento do interesse por temas que antes eram bem mais marginais. Embora tais temas já tivessem sido trabalhados por historiadores como Braudel que escreveu sobre Filipe II e igualmente sobre o Mediterrâneo e Le Roy Ladurie cuja monografia sobre *Le Carnaval de Romans*, de 1580, é antecipado por um relato sucinto, porém incisivo, sobre o mesmo episódio em seu *Les paysans du Languedoc* e por historiadores marxistas dos anos 70 que "escrevem livros inteiros sobre o papel dos mitos das raízes nacionais tal como a lenda galesa de Madoc..." (HOBSBAWM, 2001, p. 202), provavelmente houve uma mudança.

Todavia o autor (2000, p. 202-203) questiona se essa mudança representa uma volta da "história narrativa", visto que Stone definindo-a basicamente como a ordenação cronológica do material em um único relato coerente, embora com subenredos com concentração no homem e não nas circunstâncias, "esboça

deliberadamente um levantamento quantitativo e se concentra em uma seção minúscula, mas com destaque desproporcional, da profissão de historiador como um "todo". Discutindo se houve mesmo quantitativamente uma adesão, por parte dos historiadores, à história narrativa observa que muitos historiadores, que Stone considera como adeptos da narrativa, continuam a acreditar na possibilidade de generalizar sobre as sociedades humanas e seu desenvolvimento, continuam interessados nos "grandes porquês". Embora, às vezes, enfoquem questões diferentes das que constituíam seu centro de interesses há trinta anos não há nenhuma evidência de que tais historiadores tenham abandonado a tentativa de produzir uma explicação coerente da mudança no passado.

Para Hobsbawm (2000, p. 202-203), suponho que, qualquer manifestação de vínculo com a narrativa tem um viés conservador. Destacando que o próprio Fernand Braudel concedeu elogio irrestrito à tentativa de Claude Manceron de apresentar as origens da Revolução Francesa mediante uma série de biografias superpostas de grandes e pequenos personagens contemporâneos, um exercício notadamente tradicional³⁹ na história narrativa popular, considera que "há evidência de que a antiga vanguarda de historiadores não mais rejeita, despreza e combate a antiquada "história factual" ou mesmo a história biográfica, como parte dela costumava fazer." Mesmo assim, continua o autor, se forem deixados de lado os conservadores ou neoconservadores historiográficos convictos, tais como os empiristas aficionados das antiguidades que "escrevem narrativas políticas detalhadas negando implicitamente que haja algum sentido profundamente assentado na história além dos caprichos acidentais do destino e da personalidade..." há pouquíssima história narrativa entre as obras citadas ou referidas por Stone.

Assim, considerando a volta da narrativa sem grande significância para a historiografia contemporânea, Hobsbawm (2000, p. 202-203), no decorrer de suas reflexões, reveste esta volta de uma roupagem conservadora, não havendo, nestas reflexões, uma distinção entre a narrativa positivista e as novas narrativas, como se essas trouxessem no bojo todos os estigmas daquela. Também parece ter sobre a narrativa um olhar muito rígido e restrito, quando exclui da sua abrangência as obras nas quais "o evento, o indivíduo e até a retomada de algum estilo ou modo de pensar o

³⁹ Grifo meu.

passado, não são fins em si mesmos, mas meios de esclarecer alguma questão mais ampla...” Embora mesmo essas obras, que “ultrapassam em muito o relato particular e seus personagens” dependem da definição de “ciência”, para serem consideradas pelos seus autores (ou por nós) como científica.”

Como acredito, entretanto, que é justamente na relação da concepção de ciência com a história que está uma das questões fundamentais para a aceitação (ou não) da volta da narrativa é que considero importante retornar ao tema, particularmente à preocupação em preservar a cientificidade da história que tem acompanhado as tentativas de renovação da historiografia na contemporaneidade. Esta precaução cientificista que tem como bandeira o combate à história positivista, concentrando o debate a respeito da escrita da história “demasiadamente em torno da narrativa do século XIX, deixando de lado várias alternativas que também precisam ser assinaladas” (ARAÚJO, 1988, p. 96) tem, por outro lado, sido abalada por posturas historiográficas que questionam as (des)vantagens desse compromisso da história com a ciência.

Para Lima (1988, p. 65-66) o combate à história factual, feito pela Escola dos Anais, se prolonga pelas categorias da *longue durée*, da história das mentalidades, da história quantitativa, todas mantendo sua contradição à história narrativa. Entretanto, essa contradição se relativiza se o relato (mesmo em uma pesquisa tão narrativamente conduzida quanto *Montaillou, village occitan* de Le Roy Ladurie) “for solidário com o suposto da absoluta objetividade sob o qual a história seria recuperada” e, na sua pretensão de constituir uma história científica, os *annalistes* não admitiam nenhuma transigência em relação a esta objetividade, conquistada graças à transparência dos fatos. Arelados, talvez, à opinião comum: de que fazer ciência é o único modo digno de ser pesquisador se deixaram conduzir, talvez por considerarem que, não sendo epistemólogos, não lhes competia desenvolver uma reflexão específica sobre a idéia de ciência, por uma noção difusa de ciência. Assim, a resistência generalizada, “tanto nas disciplinas mais nobres, quanto nas mais fluidas, em considerar a reflexão epistemológica ou mesmo metodológica como derivativos, senão estorvos à pesquisa concreta” favorece conjunção exclusiva da ciência com a seriedade.

E é no rompimento desta exclusividade, isto significando que a seriedade não seja atributo apenas da ciência e que a história menos atrelada às exigências científicas mais

ortodoxas não seja considerada menos “séria”, que se abre espaço para a volta da narrativa. É neste rompimento que também se abre espaço, para perguntas, como a de Isaiah Berlin (apud LIMA, 1988, p. 69): *Por que tem havido o desejo insistente de encarar-se a história como Ciência?*

Pergunta que, independente da resposta, significa ser este um tema que, diferentemente das décadas de 60 e 70, quando “o desafio lançado aos pensadores da história era o da adequação de sua disciplina à exigência científica” (LIMA, 1988, p. 71) não sofre mais interdições tão severas, podendo ser trazido à baila para discussões que envolvem possibilidades de aproximação da narrativa com as artes, a literatura, o imaginário, o mito ou até mesmo com a possibilidade do relato histórico proclamar a sua independência “em relação a qualquer ideal científico” (ARAÚJO, 1988, p. 99).

O primordial, na minha opinião, não é a veracidade ou a propriedade ou não dessas interrogações e possibilidades, mas a oportunidade de poder discuti-las em sua complexidade e multirreferencialidade aproveitando as riquezas que representam, parte das quais tem sido desperdiçada pelos historiadores que pelo temor de se afastarem da “objetividade” e por força da pressão em favor de uma história científica, “têm genericamente descurado o papel que, em seu trabalho, desempenha o imaginário” (LIMA, 1988, p. 86).

O descaramento deste imaginário por parte dos historiadores se vincula também à maneira como cada um encara as origens da narrativa: se de uma maneira mais estreitamente ligada ao racionalismo ou se mais próxima das artes e da literatura. Assim, a depender de sua visão do mundo e da história, o pensador vai dando ênfase na ficção ou na veracidade, na oralidade ou na escrita, na imaginação ou na realidade...Visões de mundo que podem ser observadas no debate, acontecido no seminário *Narrativa, ficção e história* realizado pela UERJ em 1988, sobre o texto de Nicolau Sevcenko intitulado *No princípio era o ritmo: as raízes xamânicas da narrativa*. Escolhi este texto como destaque para estas reflexões sobre as origens da narrativa, porque expressa bem não apenas a tensão existente entre estes opostos mas também as perspectivas de relativização das divergências.

A leitura do texto de Sevcenko (1988, p. 139) me deixou duas primeiras impressões: uma, confirmada por Soares⁴⁰, de que o próprio texto é um “exemplo” de uma narrativa contemporânea; a outra que concorda com o comentário de Iglésias de que o texto “não enfrenta o tema como é proposto no seminário que deseja a análise da narrativa como história e ficção.” Entretanto, apesar deste “desvio” do tema, Sevcenko presenteia o leitor com reflexões criativas e originais sobre a origem da narrativa, manifestando no estilo do próprio texto as distinções entre a narrativa factual e as narrativas contemporâneas, entre as quais incluo o seu trabalho, pois delas não precisam necessariamente estar alijadas a interpretação, a problematização e a conceitualização, o contexto sócio-econômico-cultural e também a imaginação, as incertezas, as opacidades.

Localizando esta origem na chamada pré-história, particularmente no paleolítico superior, o autor (1988, p. 120) interessando-se sobretudo em observar esse momento anterior que considera o mais profundo “dessa que hoje nos parece ser a história acabada...” procura, no seu texto, discutir “a questão da História e da Ficção na perspectiva da raiz xamânica, através de que as culturas das civilizações históricas, dentro das quais nós nos reconhecemos, aparecem já como planos acabados.” Para o autor existe uma dimensão de profundidade histórica a qual subjaz ao florescimento da narrativa nas formas ficcional ou histórica e, se tivermos uma concepção um pouco mais clara disso, poderemos ter “uma possibilidade de avaliação muito mais completa de seu significado e particularmente do significado dos homens que elaboram esses gêneros narrativos e a relação que eles guardam com suas comunidades.”

Ao invocar a questão do poder mágico da narrativa o que provoca um envolvimento que transcende a própria combinação das palavras ou a composição do enredo e citando pesquisas recentes que colocam o aparecimento da linguagem em um momento mais recente do que se supunha, Sevcenko (1988, p. 120, 121, 126) desvincula a origem da narrativa da linguagem privilegiando a dança, o ritmo, o xamanismo já que esses elementos, “em termos de temporalidade, são infinitamente mais duradouros do que aquilo que conhecemos historicamente como a evolução dos gêneros narrativos”. O Xamã é um contador de histórias, pois todos eles, “mas absolutamente todos devem

⁴⁰ “Em primeiro lugar, achei interessante que a própria exposição do Professor Sevcenko, que me pareceu muito bonita, foi uma narração, ou melhor, uma evocação fantasmática da origem” (Soares apud Riedel, 1988: 154).

cantar, dançar e contar histórias. Histórias tradicionais, intemporais, eternas: histórias das origens, mitos.” A narrativa do mito é uma performance integral e comunitária já que dela derivam tanto a música quanto a coreografia que a acompanha, não existindo “narrativa que não seja metrificada, não existe recitação que não seja cantada, não existe canto que não seja dançado a narrativa” que assim, não é uma mera exposição do assunto, mas “é o modo supremo da experiência da vida.”

A experiência xamânica, entretanto, é classificada como formas de loucura provisória⁴¹ e Sevcenko (1988, p. 131-132) situa o advento da razão e sua fixação como única fonte legítima da reflexão e percepção compreensiva do mundo como um efeito tardio, particularmente vinculado à crise da Polis⁴² cuja reformulação desencadeia, “simultaneamente tanto a difusão intensa das doutrinas gnósticas, quanto a irrupção da Filosofia, da História, da Ciência, da narrativa literária e política”. O autor continua suas reflexões considerando que “por trás dessa mudança crucial, a ambigüidade se instala com empenho de perpetuação” e que é sobre o eixo desta continuidade, que se torna irresistível a perturbadora conclusão de Châtelet (apud SEVCENKO, 1988, p. 133): “Do mito ao pensamento racional, certamente, mas aquele não é pura imaginação desordenada e este tende a se impor como um novo mito.”

Iglésias (apud RIEDEL, 1988, 154-153) no debate que se segue ao comentário que faz ao texto *No princípio era o ritmo: as raízes xamânicas da narrativa*, retoma esse pensamento de Châtelet, observando que quando Sevcenko o subscreve é razoável porque pode haver um mito da razão “mas, francamente, entre o mito da razão e o mito contrário à razão, temos sempre que escolher; se tivermos que optar (aquela palavra sartreana, choisir), aí eu opto pela razão.” Confessando-se “muito siderado pelo racionalismo” e pré-marxista porquanto se tivesse que se identificar com alguma coisa

⁴¹ “Sócrates define de forma cristalina este preconceito ao atribuir aos poetas não uma sabedoria consciente mas uma inspiração instintiva como têm as videntes e os profetas que não sabem o que estão a dizer e ao filósofo a capacidade de analisar pela razão a essência da Verdade e da Justiça capacidade que o autor “das extraordinárias *Iliada* e a *Odisséia*”, por exemplo, não teria” (SEVCENKO, 1988, p.131).

⁴² Acontecida no contexto da expansão do comércio exterior das cidades gregas, para além dos limites da bacia do mediterrâneo oriental, desde o último quartel do século VII. Essa transformação econômica decisiva alterou os quadros sociais e faz emergir “a figura do sábio *Nomoteta*, o legislador demiúrgico encarregado de redefinir as instituições, as regras da convenção social, os canais das decisões políticas, os estatutos morais que prescrevem os comportamentos e a administração da justiça: a nova fundação cívico-religiosa do mundo, enfim (SEVCENKO, 1988, p. 131).

seria com o Iluminismo, considera a razão “uma coisa quase que intocável” pois “o legado mais importante e precioso que nós, no Ocidente, temos é o culto da razão”

É nesta ambiência teórica, na qual se expressa também o receio de que um “assalto à razão” possa significar também um assalto do irracionalismo, que Iglesias (1988) faz um brilhante e didático – no sentido mais amplo deste último termo - discurso sobre a narrativa. Observando que nos estudos tradicionais de História fazia-se distinção entre a história narrativa e a científica – enquanto aquela era um simples relato do passado, sem a tentativa de compreensão ou interpretação, nessa buscava-se apreender o sentido já que não se pretendia mais a reconstituição minuciosa, mas interpretar ou explicar – considera que a distinção entre história narrativa e científica é demasiadamente simplista e deve ser evitada, pois também a científica supõe uma narrativa a ser examinada.

Assim, para Iglesias (1988, p. 140) toda História é uma narrativa, “seja em forma pura em um Heródoto, em parte de Maquiavel ou de Voltaire, em um Ranke, seja no anseio interpretativo de um Tucídides, um Maquiavel, um Voltaire, um Buckle, um Engels” e até obras não especificamente historiográficas como a Bíblia (Antigo Testamento), o primeiro volume de *O Capital* de Marx, e *A riqueza das nações* de Adam Smith têm profundo sentido histórico. Entretanto, este desafio à dicotomia história científica versus história narrativa, visto que esta é considerada como inerente a qualquer forma de expressão histórica, mesmo que a historiografia mais moderna detenha-se menos na narrativa que na busca de uma interpretação, ao invés de relativizar o seu compromisso com a razão, o reforça, na medida em que situa as origens da narrativa não em culturas xamânicas ou mesmo em Homero, mas como contemporâneas ao surgimento da escrita da história, particularmente de Heródoto e Tucídides mais próximas, assim, da ciência do que das artes e da literatura. E aí se situam suas críticas a Sevcenko a quem questiona:

Por que o autor escolheu este caminho e não outro? Sendo, entre os expositores, o único que é profissionalmente dedicado à História, detém-se no problema de origem da narrativa, mas não o analisa, tal como se apresenta, sobretudo, na História. O fato é que o autor se dedica, em mais da metade de suas páginas, a um universo que descobre a narrativa e a realiza como pintura, canto, dança, não como exposição.

Críticas que, no debate, Iglesias (apud RIEDEL, 1988, 150) retoma acrescentando que se levasse em conta apenas esse texto de Sevcenko sem considerar os livros que escreveu e a sua colaboração na imprensa nos quais demonstra ser um

cultor da razão, da liberdade talvez se pudesse “concluir ser ele partidário de certo irracionalismo, de quem não crê nas possibilidades da História e do homem no comando de suas decisões.”

Sevcenko (1988, p. 151), afirmando ter uma difícil relação com o irracionalismo, especialmente no que ele representa de possibilidade de violência, justifica o rumo do seu trabalho como também uma forma de combater o irracionalismo já que admitir que ele existe, admitir que ele é forte, admitir que ele está presente pode significar conseguir vislumbrá-lo “e o vislumbrando definir seus limites circunscrever sua ação e, cada vez, restringir mais essa possibilidade de condicionar nossas reflexões e nossas ações.”

O diálogo entre Iglésias e Sevcenko (apud RIEDEL, 1988, p. 156) é perpassado por uma tensão, que é enriquecida, tornando-se mais complexa e multirreferencial, com a entrada em cena de Luis Eduardo Soares. Esta minha interpretação de seu discurso é compartilhada por Sevcenko que, considerando a maneira pela qual seu trabalho foi acrescentado pela leitura de Soares, considera que “a vantagem de colóquios como esses é que, enfim, por uma vez na vida, temos o direito de conseguir os leitores com os quais sempre sonhamos {...} É maravilhoso.”

Soares (apud RIEDEL, 1988, p. 154), considerando a maneira de Sevcenko evocar a origem da narrativa como uma reflexão instigante que proporciona uma espécie de indagação sobre limites e possibilidades, acha curioso o modo como este autor trouxe a descrição de um desenho rupestre de um xamã encontrado em uma caverna na França. Como se fosse um Platão às avessas, Sevcenko, ao contrário de considerar que é na luz que se encontra a sabedoria, a verdade e que as sombras são enganosas, arditosas, capciosas, mostra que no capricho das trevas existe “um ensinamento antigo, para nós, exotérico, exótico, de qualquer modo perturbador”. Ao lado dessa volta fantasmática às origens da narrativa, Soares também realça, neste texto, a evocação do ritmo como um contraponto à tradição helênica já que toda a idéia de harmonia, justiça, economia, equilíbrio, a própria idéia de forma e de ordem, repousa na reflexão sobre o ritmo portanto havendo “uma curiosa transitividade entre esse momento, supostamente irracional, proto, pré-racional, esse momento fantasmático de origem e, por outro lado, a constituição, a própria gênese da razão, em alguns de seus momentos pilares, axiais.”

Nessa transitividade entre o racional e o irracional, Soares (apud RIEDEL, 1988, p. 155) destaca um conjunto de tópicos diversos, assinalando, primeiramente a proximidade entre considerar a narrativa como uma performance integral e não como uma exposição do assunto e a idéia de Paul Ricoeur que supõe a superação da diferença entre o processo de urdidura da narrativa e a temática, a intriga, o conteúdo, objeto mesmo dessa tessitura. Também aproxima a constatação de Sevcenko da narrativa ser “o modo supremo da experiência da vida” da distinção diltheyana entre vivência e experiência: vivência seria o conjunto fragmentário, caótico do ocorrido; experiência seria fruto da concatenação, do encadeamento, “das interconexões propiciadas pelo olhar, mais ainda, pelo narrar, que resgata o passado ao termo da existência biográfica, repondo o sentido ao submeter o passado ao *telos* que ordena o destino.”

Refletindo sobre tópicos como a inexistência, de alguma forma, de uma distinção entre o campo histórico e o campo da narrativa, a questão do sentido se a narrativa vier a ser pensada como modo de experiência de vida, da consciência e da fantasia e defendendo a experiência hermenêutica como forma de entrelaçar, na vida e no narrar, a idealidade transcendental e a dimensão imaginária e fantasmática do sentido, Soares (apud RIEDEL, 1988, p. 155, 156) considera que:

Na perspectiva do círculo hermenêutico, o sentido adviria do jogo entre o fragmento e a totalidade, sabendo-se que o fragmento é o que se oferece imediatamente à percepção, à atenção da consciência, e a totalidade depende sempre de uma prospecção, de uma antecipação, de um salto que constitui, hipoteticamente, essa totalidade... É claro que não temos totalidades fechadas, passíveis de fechamento. Na História esse processo é interminável, e as antecipações são apenas condições necessárias de imputações provisórias e precárias de sentido aos tópicos focalizados pela indagação.

Dessa maneira, seguindo um círculo hermenêutico que se processa em um movimento de interpretação que não visa chegar a um fundamento, mas a aproximação de uma rede de referências, Soares traz uma nova visão para o debate como se por dentro do fosso das dicotomias racional/irracional, imaginação/realidade se delineasse uma perspectiva não de conciliação, mas de criação de um novo texto no qual as reflexões de Sevcenko e Iglesias passam por uma espécie de alquimia sem perder seus referenciais.

Neste entrelaçar das diversas referências é que as origens da narrativa vão sendo hermeneuticamente interpretadas e suas dicotomias relativizadas podendo, dessa maneira, acolher a imaginação, sem que isso signifique irracionalismo e pouco rigor

acadêmico, pois como considera Soares (apud RIEDEL, 1988, p. 155) a retrospectiva deveria ser pensada, talvez, como a forma de toda a consciência e a fantasia ser o limite da retrospectiva, já que na origem está o fantasma “e, mais do que isso, que a própria perquirição, o voltar-se para a origem é, já, o trabalho da fantasia.”

Confesso que a fala de Soares me inquietou, desafiou e seduziu não apenas por seu estilo paradoxalmente complexo e simples, mas principalmente por ser a que mais se aproxima do que busco neste trabalho sobre narrativa. Assim, acho importante registrar, neste momento da minha escrita, que pretendi em um movimento de interpretação trabalhar a narrativa não buscando um fundamento, mas movimentando esta escrita em uma rede de referências, por isso trabalhei, com a intensa participação de vários pensadores, diversas questões que foram se revelando próprias e necessárias para a composição do trabalho como um todo. Entre as inúmeras possibilidades virtuais que compõem o tema da narrativa, trouxe para a realidade deste trabalho, e trazer para o real significa riqueza e redução, algumas dessas possibilidades, aquelas que foram se revelando, no próprio movimento de criação do texto as mais próprias para uma interpretação e compreensão deste tema tendo como referência constante a sala de aula na educação básica.

Por isso, diante do caminho teórico-metodológico já percorrido e considerando a volta da narrativa não como um retrocesso, mas como uma possibilidade de um ensino de história na educação básica mais inovador, criativo, multirreferencial e complexo, ousou afirmar que, como o mito, a inclusão das narrativas neste ensino ao invés de expressar uma história descontextualizada, factual e linear, pode significar uma abertura para uma ampliação, diria mesmo para a oxigenação deste ensino e a relativização de alguns referenciais, que na minha opinião o sufocam. Aqui, me parece, cabem algumas questões:

Por que a narrativa não pode ser também interpretativa e problematizadora?

Por que considerar descontextualizado um ensino que busca substituir uma verticalidade de um processo histórico que começa nas civilizações orientais se desloca para o sul da Europa, nas chamadas civilizações clássicas, sobe para a Europa medieval...até chegar a contemporaneidade por uma horizontalidade que sem perder esta referência pode ir se espalhando e incluindo outros povos, outros sujeitos, outros tempos/espacos?

Por que a narrativa também não pode, como já disse Godard – meus filmes têm começo, meio e fim, mas não necessariamente nessa ordem – em alguns momentos, a depender do contexto, reverter o tempo linear?

Dessa maneira, considero que a inclusão das narrativas, ao invés de necessariamente expressar um ensino de história linear, factual e descontextualizado possa contribuir para a composição de uma nova rede de expressão histórica. Rede na qual se inclui o ensino de história, pois, a depender da visão de mundo, e de ciência, do historiador e/ou professor de história, a volta da narrativa pode ser considerada uma conquista da historiografia e do ensino de história por trazer novas possibilidades teórico-metodológicas e ampliação do campo tempo/espacial da história.

Rede onde também têm realce o cuidado com o estilo e o não estabelecimento de espaços rígidos entre ciência e arte, história e literatura, realidade e imaginário o que permite uma potência criadora que abre espaço para questões como a da aluna que intitula este capítulo. Potência criadora na qual se localiza a relação entre mito e compreensão e a sua forma mais própria de expressão que é fundamentalmente a narração.

Entretanto, esta defesa da inclusão dos mitos e das narrativas no ensino de história na educação básica não subestima as críticas que em nome da racionalidade e da ciência lhe são feitas, considerando que estas críticas precisam ficar em suspensão como referenciais para um trabalho que não é simples, pois precisa lidar com tensões e complexas questões historiográficas entre as quais se encontra a relação entre ficção e história, tema do nosso próximo capítulo: História e ficção: suas fronteiras e o ensino de história.

3 - HISTÓRIA E FICÇÃO: SUAS FRONTEIRAS E O ENSINO DE HISTÓRIA.

***Para White a história, recalcou a poesia:
o historiador diz que as ciências humanas
são construídas como ficção***

***A fronteira entre história e ficção
está aberta como no séc. 17*** Burke

***O romance se desenvolve, mas
a história está presa no século XIX*** White

***O que os historiadores chamam de
passado é uma construção*** White

3.1 Burke e White

Essas manchetes foram editadas na reportagem *Era uma vez a história: por que escritores e historiadores embaralham cada vez mais fato e ficção*, publicada em 11 de setembro de 1994, no caderno Mais da Folha de S. Paulo. Pela primeira vez vi estampadas opiniões historiográficas tão radicais e minha reação, na época, foi de espanto, pois me soaram como absurdas e por isso recalquei o que, para mim, poderiam conter de atrativo.

Passados os anos, durante os quais percorri muita estrada, seja como professora de Metodologia do Ensino de História, seja como aluna do doutorado, nos quais acrescentei conhecimentos e aprofundei reflexões, algumas transformações ocorreram. Nesta estrada, cheia de surpresas, atalhos e caminhos vicinais, fui relativizando posições, me inteirando de outras cosmovisões, abandonando alguns preconceitos e receios e ao mesmo tempo, provavelmente, adquirindo outros. Por isso, atualmente, considero que as teorias que defendem a história como ficção podem significar um contraponto que integrante de uma tensão necessária, quando se discute questões historiográficas contemporâneas, particularmente as que envolvem a relação história e literatura, inclusive no espaço teórico-metodológico do ensino de história na educação básica.

Para o professor de história, seja do ensino fundamental ou médio, relacionar história e literatura pode ter o sentido de, mais do que simplesmente trabalhar com obras literárias que tratem do mesmo tema focado em sua sala de aula, acolher, e isto também

vai depender das suas concepções historiográficas, as narrativas, os mitos, a imaginação, a ficção, a poesia, a prosa... em seu processo de trabalho.

Este acolhimento não significa confundir história com literatura nem considerar que história é pura ficção e sim a possibilidade de visitar fronteiras que, para Burke, não são tão rígidas como as fronteiras entre os estados modernos, com arame farpado e soldados armados “já que existe uma larga área de fronteira entre as duas, que muda de lugar de uma época para outra.” (Burke apud COUTO, 1994, p. 4). Como atualmente, segundo esse autor, da mesma forma que no período em torno de 1700, estas fronteiras estão relativamente abertas me parece que visitá-las, além de ser mais acessível e possível, pode significar uma experiência enriquecedora, principalmente para a percepção de que tênues, sutis, delineadas e/ou demarcadas, elas existem. Para Burke (apud COUTO, 1994, p.3) a diferença existente entre história e ficção, começa no Ocidente, a partir de Tucídides. Schama (apud CARVALHO, 1997, p. 2) , diferenciando Tucídides de Heródoto, assim, situando este “velho debate, pelo menos desde os gregos”, acrescenta que Tucídides achava que “toda a ação humana de maior significado era política e que a história era descoberta, numa forma sistemática e científica, do que levava a certos desenvolvimentos políticos”, enquanto Heródoto dizia exatamente o contrário: a história era, para ele, uma espécie de testemunho, de reportagem na qual tudo deveria ser apresentado. Desse modo desde Heródoto, passando por Michelet, um historiador-escritor (COUTO, 1994, p. 4) e chegando, à atualidade, a escrita da história tem tangenciado a literatura e, desta maneira, visitado as fronteiras entre história e ficção.

Entretanto, mesmo os historiadores mais ousados são cautelosos no reconhecimento e/ou negação destas perigosas e flutuantes fronteiras. Simon Schama é um historiador inglês que, entre outros trabalhos inovadores, como *Cidadãos, uma Crônica da Revolução francesa*, escreveu *Certezas Mortas*, um ensaio narrativo nos limites entre ficção e história, no qual desconstrói e reconstrói a vida de duas mortes: a do general James Wolfe, um herói da guerra entre ingleses e franceses no Canadá em 1759, e a de George Parkman, um especialista em loucos. (CARVALHO, 1997, p. 2).

Na entrevista concedida a Carvalho (1997), Schama reconhece o uso da narrativa e da imaginação, particularmente em *Certezas Mortas*, porém, protestando que o livro foi tratado como um manifesto de desconstrução ele constata que a dificuldade com a

teoria narrativa em história consiste em se querer dizer que história e ficção são a mesma coisa e que toda história é fabricação literária e identifica este ponto de vista como do desconstrutivismo ortodoxo. Referindo-se a alguns momentos particulares da Revolução Francesa, quando pessoas que estavam ativamente engajadas começam a construir a sua própria conduta de forma narrativa, e considerando esta narrativa não como uma obra de invenção fortuita, mas como forma dessas pessoas construírem sua ação social, acena com uma possibilidade de uma construção análoga na história. Assim, as narrativas nunca reproduzem de maneira exata a história, porém, têm um papel análogo estreito, já que vivem tempos diferentes, mas autenticamente relacionadas. Como, para Schama (apud CARVALHO, 1997, p. 2) , a forma descritiva não é menos importante que a história analítica, admite que o seu prazer de trabalhar com o passado “é essa reconstrução textual de mundos perdidos que reconheço ser uma operação mais literária.”

É justamente sobre esta provável (ou não) vocação literária da história e suas implicações com a ficção que se motivam as questões que perpassam o editorial da referida reportagem (COUTO, 1994, p. 4) cujas manchetes ilustram este ensaio:

Historia e ficção: onde termina uma e começa a outra? Em que a História contada pelos historiadores difere das histórias contadas pelos ficcionistas? Onde estão os limites que impedem a história de perder, sua natureza e especificidade de tornar-se, em suma, pura literatura?

Considerando que é cada vez mais difícil responder com segurança a questões desse tipo, o autor da reportagem observa que a idéia de que existe uma "realidade dos fatos", a ser recomposta fielmente pela ciência da História tem sido contestada e hoje “pouca gente discorda de que a História, como reelaboração de um real fugidio, cheio de desvãos e arestas, tem seu tanto de ficção, fantasia, invenção{...}” (COUTO, 1994, p. 4). Entretanto, gostaria de acrescentar, mesmo entre aqueles que admitem fronteiras flexíveis entre história e ficção este “tanto de ficção, fantasia, invenção” tem mais influência no trabalho de uns historiadores do que no de outros. No primeiro caso, encontra-se o americano Hayden White e no segundo, o inglês Peter Burke, historiadores cujas idéias sobre os rumos da historiografia contemporânea refletem essas questões.

White (1995, p.13) transpõe ousadamente as perigosas e flutuantes fronteiras nas quais mesmo os historiadores mais contemporâneos pisam com cautela, tendo idéias

bastante incisivas sobre a relação entre história e literatura. Idéias, que conectadas com reflexões sobre ciência e arte, o fazem contestar sobre a freqüência com que se afirma ser a história uma mescla das duas, mas “conquanto recentes filósofos analíticos tenham conseguido aclarar até que ponto é possível considerar a história como uma das modalidades de ciência, pouquíssima atenção tem sido dada a seus componentes artísticos.”

No entanto, me parece que, mais do que superar a dicotomia entre ciência e arte, White (apud CARVALHO, 1994, p. 5) busca uma aproximação mais radical com a arte, na medida em que afirma que, quando começou a reivindicar uma dimensão científica, a história reprimiu sua própria natureza artística e acabou nunca se estabelecendo como ciência. Esta reivindicação de distinção em relação à arte resultou em uma história presa ao realismo, e, por isso, o “romance –o texto literário- continua se desenvolvendo, mas o texto histórico ficou preso no século 19.” O distanciamento da arte e a pretensão de aproximação da ciência foram responsáveis pelo recalque da parte poética e imaginativa da história, o que criou uma distinção entre fato e ficção. Esta separação, assim como ocorreu nas artes e na literatura modernas, precisa ser superada, visto que a “cultura modernista e agora pós-modernista transcendem a velha distinção do século 19 entre fato e ficção na nova concepção da escrita como um processo de invenção que não está nem de um lado nem de outro”. Dessa maneira, como o que os historiadores chamam de passado é uma construção, uma construção feita durante o processo da escrita, “a escrita experimental dos grandes modernistas pode nos mostrar uma via para problematizar a representação do passado.”

Para fundamentar a sua teoria da necessidade de uma atualização da escrita da história aproximando-a da literatura, White defende que o discurso histórico e das ciências humanas tem a mesma origem das ficções e, partindo da teoria dos tropos (metáfora, metonímia, sinédoque e ironia), ele “analisa como essas figuras de linguagem, na base de todo processo de consciência, determinam tanto o discurso da história como o da literatura” (CARVALHO, 1994, p. 5). Considerando que a metáfora nunca é errônea, pois a linguagem figurativa representa asserções que não se enquadram nas rubricas “verdadeiro ou falso” observa que “as metáforas têm que ser medidas pelo seu efeito, sua originalidade, sua concepção pragmática da linguagem, seu valor de choque ao propor uma nova forma de representar a realidade.” (White apud CARVALHO, 1994, p. 5).

Conforme já tratei na abertura deste trabalho, logo que tomei contato com as idéias de White, elas me pareceram absurdas e talvez até mesmo sensacionalistas. Atualmente, porém, acredito que se pode discordar, contestar ou mesmo rejeitar o seu pensamento, porém o que não se pode é considerá-lo como modismo, inconsistência ou disparate, já que ele reflete um intenso trabalho de pesquisa e de reflexão de um autor que se declara um especialista da história do pensamento histórico porquanto está interessado “no fato de que, na cultura ocidental, em geral, criou-se um campo específico para estudar o passado.” (White apud CARVALHO, 1994, p. 5). Assim, valendo-se da criação desse campo específico para estudar o passado, White (1995, p. 11) elabora uma análise da estrutura profunda da imaginação histórica, na qual considera o pensamento histórico europeu dos clássicos do século XIX como formas representativas da reflexão histórica⁴³, o que era evidente, “pressupunha uma teoria formal do trabalho histórico.”

Nessa teoria, tratando “o trabalho histórico como o que ele manifestamente é: uma estrutura verbal na forma de um discurso narrativo em prosa”, White (1995, p.13) considera que as histórias (e filosofias da história também) combinam certa quantidade de “dados” e conceitos teóricos para “explicar” esses dados e os apresenta em estrutura narrativa. “Dados” e conceitos que comportam um conteúdo estrutural profundo que é, em geral, poético e, especificamente, lingüístico em sua natureza, e que faz as vezes do paradigma daquilo que deve ser uma explicação eminentemente histórica, o que “funciona como o “elemento “meta-histórico” em todos os trabalhos históricos que são mais abrangentes em sua amplitude do que a monografia ou o informe de arquivo.”

Na superação das fronteiras entre história e ficção, White é um historiador que se destaca mesmo que se tenha em vista os menos ortodoxos dos seus

⁴³ No seu livro *Meta-História: A Imaginação Histórica do Século XIX*, White (1995, p.13). tenta “mostrar que as obras dos principais filósofos da história do século XIX (Hegel, Marx, Nietzsche e Croce) só diferem das dos seus homólogos no que às vezes se denomina “história propriamente dita” (Michelet, Ranke, Tocqueville e Burckhardt) quanto à ênfase, não quanto ao conteúdo. O que permanece implícito nos historiadores é simplesmente levado à superfície e sistematicamente defendido nas obras dos grandes filósofos da história. Não é acidente o fato de que os principais filósofos da história foram também (ou posteriormente se descobriu que foram) quintessencialmente filósofos da linguagem. Por isso é que foram capazes de compreender, de modo mais ou menos autoconsciente, os fundamentos poéticos, ou pelo menos lingüísticos, em que tiveram suas origens as teorias supostamente “científicas” da historiografia do século XIX.”

contemporâneos. Ele mesmo sinaliza esta diferença na entrevista concedida a Carvalho (1994, p. 5): quando interrogado sobre o recente interesse pela história como um discurso literário, com trabalhos como os de Peter Burke, Simon Schama e dele próprio, White responde que pessoas como Schama estão trabalhando com uma concepção mais antiga da relação entre texto histórico e texto literário, reafirma a sua crença na distinção entre fato e ficção, transcendida pelo modernismo literário, porquanto o que “ vemos na crítica moderna e na ficção das vanguardas é que a distinção entre fato e ficção não pode ser facilmente mantida quanto se trata de escrever sobre aspectos da realidade como o passado” (White apud CARVALHO, 1994, p. 5).

Quando Burke (2000, p. 18) começou sua carreira de historiador, há quarenta anos, a narrativa era considerada para romancistas e jornalistas e não para historiadores, já que seguindo os exemplos de Karl Marx e Fernand Braudel, entre outros, “sustentávamos que o modo correto de compreender tanto o passado como o presente era analisar estruturas profundas, em vez de narrar meros eventos superficiais”. Hoje, confessa, não estar tão certo de que haja um modo correto de compreender o passado e o presente. Ajudou-o a mudar de idéia a leitura de trabalhos dos historiadores Golo Mann e Carlo Ginzburg – ambos filhos de romancistas – diversos entre si: “o que têm em comum é que contam bem suas histórias”. Em termos mais gerais, os historiadores da sua geração passaram a ter mais respeito pela narrativa, e não estão sozinhos nisto: “Entre outros grupos, os sociólogos, os antropólogos, os filósofos, os teóricos políticos, os advogados e os médicos caminham todos na mesma direção.”

Entre alguns historiadores contemporâneos, entretanto, a questão já não é escrever ou não escrever a narrativa, “mas com o problema do tipo de narrativa a ser escrita”. O debate da narrativa tradicional *versus* narrativa moderna “começou nos Estados Unidos na década de 60 e ainda não foi levado tão a sério quanto merece pelos historiadores de outras partes do mundo, talvez por parecer meramente literário.” (BURKE, 1992a, p. 334).

De acordo com Burke (1992a, p. 335), o historiador de cinema Siegfried Kracauer parece ter sido o primeiro a sugerir que a ficção moderna, mais especialmente a “decomposição da continuidade temporal” em Joyce, Proust e Virginia Woolf, oferece um desafio e uma oportunidade aos narradores históricos. Neste mesmo circuito de aproximação entre história e literatura, enquanto Hayden White acusa a profissão histórica

de, negligenciando as reflexões literárias de sua própria época, continuar a viver no século dezanove, a época áurea do "realismo" literário, Lionel Gossman o secunda queixando-se de que "não é fácil, para nós hoje em dia, perceber quem é, como escritor, o Joyce ou o Kafka da historiografia moderna." (Gossman apud BURKE 1992a, p. 335).

Asseverando que, ao contrário de White e Gossman, não está afirmando que os historiadores sejam obrigados a se engajar em experiências literárias, simplesmente por viverem no século vinte, ou a imitar determinados escritores, devido a suas técnicas serem revolucionárias, Burke (1992a, p. 336, 335, 340) defende que o "objetivo de buscarmos uma nova forma literária é certamente a consciência de que as velhas formas são inadequadas aos nossos propósitos". Apesar de considerar que experiências "inspiradas por uma variedade bem maior de escritores modernos do que já tem sido mencionado, podem apresentar soluções para problemas com que os historiadores há muito vêm lutando", no que diz respeito à relação da escrita da história com a ficção Burke estabelece algumas fronteiras. Citando o trabalho *Wallenstein* de Golo Mann, que este historiador chama de "uma novela excessivamente verdadeira", observa que ele segue as regras da evidência histórica e deixa claro que está apresentando uma reconstrução hipotética, pois "ao contrário da maioria dos romancistas, ele não pretende ler a mente de seu herói, apenas, suas cartas". Mesmo que seja provável que os historiadores possam aprender algo, a partir das técnicas narrativas de romancistas isto não é o bastante para resolver todos os seus problemas literários: os historiadores não são livres para inventar seus personagens, ou mesmo as palavras e os pensamentos de seus personagens.

Assim, Burke percorre com mais cautela estas perigosas e flutuantes fronteiras estabelecendo limites entre história e ficção. Na entrevista concedida a Couto (1994, p.4), respondendo à questão, se o historiador seria uma espécie de ficcionista, considera que os historiadores não inventam suas histórias, mas descobrem-nas, embora sua escolha de temas brote de seu próprio tempo e no momento de escrevê-las, precisam manter-se colados às evidências, porque os escritores de história só se permitem certos tipos de afirmação, enquanto os escritores de ficção têm mais liberdade.

Entretanto, os historiadores precisam também da imaginação, especialmente para interpretar os "fatos" brutos e como, também, usam recursos literários (metáforas, diálogos, modos de aumentar o suspense) estão, em alguns aspectos,

mais próximos dos romancistas e em outros mais distantes. Questionado sobre se sua idéia, exposta numa entrevista de 1991, dos livros de história serem um gênero literário, poderia atingir qualquer texto de história ou se referiria apenas aos grandes historiadores-escritores como Tucídides, Gibbon, Michelet, Burke responde que continua a considerar "a escrita da história um gênero literário, ou um feixe de gêneros, que, assim como o épico, o lírico e o dramático, tem sua própria retórica, suas próprias convenções de apresentação" (COUTO, 1994, p. 4).

Sinalizando que nem todos os historiadores são conscientes dessas convenções embora alguns historiadores atuais de fato escrevam bem e estejam muito conscientes das questões de retórica e estilo, se refere a experiências que incidentalmente alguns historiadores estão fazendo com seqüências não-cronológicas, contando histórias para trás, a partir do presente ou introduzindo flashbacks o que parece ser o que Schama busca no ensaio *Certezas Mortas* em que deseja "virar tudo pelo avesso e mostrar o quanto na realidade as descrições históricas podem ser cortadas, interrompidas e facilmente separadas." (CARVALHO 1997, p. 2).

3.2 O estilo

[...] Palavra tem sexo
 - Mas amam-se umas às outras?
 Amam-se umas às outras. E casam-se. O casamento delas é que chamamos estilo.
*Machado de Assis*⁴⁴

Nesse momento do texto, se revela uma questão controversa – a do estilo na história - que transitando por zonas perigosas, sombrias e sujeitas a interpretações dúbias, tem passado ao longo, freqüentemente ao longe, das discussões historiográficas contemporâneas e é praticamente ignorada no ensino de história, sobretudo na educação básica. Convivendo, interagindo, desafiando esta questão, me parece, se movimentam outras: *O que é estilo? A questão do estilo é uma questão desnecessária no ensino de história, particularmente na educação básica? O estilo seria um canal por onde circularia a compreensão? O estilo poderia ocultar um conteúdo superficial ou banalizar um conteúdo denso?*

⁴⁴ ASSIS, Machado de. O cônego ou metafísica do estilo. In: *Várias histórias*. São Paulo: Globo, 1997. P. 177-185

“O estilo é um centauro, reunindo o que a natureza como que decretou que se mantivesse apartado”: com esta imagem Peter Gay abre a introdução do seu livro *O Estilo na História* (1990, p. 17) abrindo-me também portas para uma viagem de iniciação e de reconhecimento em torno do estilo, suas implicações além de algumas reflexões e considerações sobre o ensino de história.

A figura forte do centauro: familiar e estranha; harmônica e esdrúxula; bela e feia; integrada e apartada; própria e imprópria... enfim esquisita, tanto no seu sentido de raridade, delicadeza e requinte como no de feiúra e deselegância, parece traduzir uma dubiedade que atrai e também incomoda o professor de história, influenciando a sua percepção e o seu relacionamento com a questão do estilo. A depender de suas concepções historiográficas e pedagógicas, o professor de história, e aqui estou me referindo particularmente ao professor da educação básica, pode, até por falta de informação, ignorá-la; rejeitá-la como supérflua e/ou perigosa pelo risco de camuflagem de superficialidades e banalização de temas; ou considerá-la enriquecedora do seu trabalho por permitir, entre outras possibilidades, a integração entre forma e conteúdo.

Para Gay (1990, p. 17), o estilo é forma e é conteúdo, “entrelaçados para formar a tessitura de toda arte e todo ofício - e também a história”. E eu, ousando plagiá-lo, acrescentaria que se entrelaçam para formar também a tessitura do ensino de história. Uma atenção com o estilo pode se expressar na seleção dos recursos didáticos, nas atividades desenvolvidas, nas intenções traçadas, no conteúdo escolhido, e, dessa maneira, em vez de ser levemente um mero ornamento, pode estender-se aos próprios alicerces do trabalho do professor⁴⁵. Uma atenção com o estilo pode significar também, além de um trabalho mais conectado com as questões historiográficas contemporâneas, um trabalho mais aberto aos erros e acertos, aos inventos e contratempos, à ética e à estética, o que pode significar a abertura de um canal para o movimento da *compreensão* o que pressupõe referenciais que ampliem os seus horizontes para uma visão da *compreensão* como abertura de possibilidades poéticas, ficcionais, artísticas, imaginativas...que pode ser propiciada por esta atenção ao estilo.

⁴⁵ Reflexão parafraseada de um comentário de Gay sobre Buffon: “Naquela época, seu *bon mot* constituía um enérgico apelo, quase inédito, a que não se tomasse levemente o estilo como mero ornamento, m á s que se o visse estendendo-se aos próprios alicerces do trabalho do escritor “ (GAY, 1990, p.19).

Apesar da maneira se encontrar “indissolúvelmente ligada à matéria; o estilo molda e é por sua vez moldado pelo conteúdo” e, assim, estarem unidas por um matrimônio católico indissolúvel, “isso não significa que nunca se possam separar” (Gay, 1990, p. 17,19). Por isso tanto na escrita da história como na textura do seu ensino, é necessário cuidado com as armadilhas formais do estilo que podem superpor e sufocar o conteúdo. A história, e o seu ensino, até pelo talento que têm de encantar e na mesma medida entediar platéias as mais diversas, pode ser uma presa fácil de frivolidades, anedotas, profusão de imagens descontextualizadas, correndo o risco de se perder no maneirismo, na retórica, banalizando, desse modo, o conteúdo.

O estilo, entretanto, é ponte para o conteúdo e além de dote é conquista e, assim, este risco, me parece, pode ser relativizado, se o professor no movimento do seu trabalho (inclusive nos momentos de planejamento) tiver discernimento de “que apenas em parte o estilo é dom do talento pois é ainda ato da vontade, exercício da inteligência, tributo que a capacidade de expressão paga à disciplina, um instrumento da razão prática”. Enquanto as palavras transmitem informações, demonstram afeto, expõem advertências e é freqüente serem a transcrição verbal de emoções sem retoques, o “estilo é a utilização de meios para um fim, embora, como bem sabemos, também possua seu lado passional e faça suas revelações involuntárias.” (GAY, 1990, p.25).

No seu trabalho, Gay (1990, p.20, 11) adverte: “deve o historiador (*e o professor de história*) lembrar que a própria idéia de estilo vem afetada por uma ambigüidade central: há que dar informação e prazer. Abre janelas para a verdade e a beleza - um duplo panorama atordoante.” Assim, apesar de declarar que o seu interesse pelo estilo, portanto pela beleza e prazer, isso é anterior à sua decisão de tornar-se historiador, já que se interessa por ele “até onde a memória alcança”, Gay é um historiador que insiste na busca da verdade histórica, ele a considera a principal obrigação do historiador a diferencia da ficção.

Crendo “que fazemos bem em hesitar antes de igualar a verdade poética à verdade histórica”, já que a verdade é um instrumento opcional da ficção, não sua finalidade essencial e o que é notável na ficção, enquanto se diferencia da história, não são seus limites, mas sua liberdade, Gay (1990, p. 171-173,175) coloca fronteiras entre história e ficção defendendo que “estabelecer a distinção entre as verdades da ficção e as verdades da

história ajuda a especificar o tipo de arte, que é ou pode ser a história”, apesar das técnicas estilísticas dos historiadores para expor suas verdades apresentarem “uma semelhança notável com as técnicas empregadas por romancistas e poetas para expor suas ficções.”

Assim, este compromisso com a verdade não o aprisiona ao cientificismo, pois apesar de considerar que tal como o cientista natural, o historiador também governa seus territórios de certezas, este “é pateticamente restrito” (GAY, 1990, p. 177,167,168). Sinalizando que a dicotomia aberta entre arte e ciência é absolutamente insustentável e “que do ponto de vista da profissão histórica moderna arte e ciência não se separam nitidamente; compartilham uma longa fronteira cheia de meandros...” e que nenhum dos dois campos monopoliza o terreno das possibilidades embora um ofício possa trazer as marcas características tanto da arte como da ciência, considera necessário traçar-se as fronteiras e especificar o caráter da ciência e da arte.

Para Gay (1990, p. 169) pode-se ler a história de diversas maneiras, mas uma maneira proveitosa consiste em vê-la como um debate inconcluído entre os defensores da beleza com a verdade e os defensores da verdade sem beleza. Esta discussão que considera redundante, “visto que a ciência não precisa ser tediosa, e a arte não tem porque ser imprecisa” pode ser extrapolada para o ensino de história cujo professor que quiser ser acurado, mas também interessante precisa reconhecer, como Tácito e Voltaire o fizeram como historiadores, “que a via para o interesse passava pelas terras da arte.”

E eu acrescentaria: passa também pelas terras das incertezas, das opacidades, dos caos, dos tédios, das compreensões, das harmonias, dos desentendimentos...e em especial no caso do professor de história passa principalmente pelas terras das verdades e das invenções que, de modo explícito, ou não, são searas de seu trabalho. As verdades (verdade?) são inerentemente ligadas à ciência, à razão e as invenções à imaginação, à fantasia e às artes e literatura. *Mas será inventiva e/ou verdadeira esta dicotomia?*

3.3 Verdades e invenções

Hayden White (1995, p. 65, 66) refletindo sobre as três espécies - fabulosa, satírica e verídica – com as quais os Iluministas, no século XVIII, distinguiam a historiografia e pressupondo uma quarta espécie - a consciência meta-histórica - que romperia com a concepção de uma distinção “concebida não em função de uma oposição do completamente verídico ao totalmente inventado, mas como diferentes

mesclas de verdade e fantasia [...]” conclui que faltou para esta consciência histórica uma adequada teoria psicológica. Como o Iluminismo carecia de uma teoria da consciência humana em que a razão não se contrapusesse à imaginação como a base da verdade contra a base do erro, mas em que se reconhecendo a *continuidade* entre razão e fantasia, se pudesse procurar a relação das duas como partes de um processo mais geral de investigação humana de um mundo incompletamente conhecido, não se pode, neste momento, “perceber o processo pelo qual a fantasia ou imaginação contribuía, tanto quanto a própria razão, para a descoberta da verdade.” Para os iluministas, que acreditavam que o fundamento de toda verdade era a razão e sua capacidade de julgar os produtos da experiência sensorial, o importante era extrair de tal experiência seu puro teor de verdade contra o que a imaginação desejava que ela fosse e assim, “como sustentou Voltaire em sua Filosofia da História, parecia ser um assunto simples distinguir entre o verdadeiro e o falso na história”. Usando-se o senso comum e a razão para distinguir entre o verídico e o fabuloso, podia-se “escrever uma história em que só os elementos verdadeiros seriam tratados como os "fatos" dos quais podiam ser inferidas verdades mais gerais - intelectuais, morais e estéticas.”

A partir do século 19, porém, o realismo cultural e político do Ocidente, que está crucialmente ligado ao conhecimento histórico, serviu como uma espécie de grau zero do realismo e este conhecimento “se tornou um modelo de realismo para o senso comum do Ocidente.” (White apud CARVALHO, p. 5). Assim, a investigação e a escrita da história tornam-se ainda mais inflexíveis com a hegemonia de um paradigma no qual se destacam a razão, o real, a neutralidade axiológica...o que, me parece, alija toda e qualquer possibilidade de imaginação mesmo como referência para a depuração dos fatos.

Entretanto, ainda segundo White (apud CARVALHO, p. 5), na história do texto histórico existem historiadores que escrevem, violando as ortodoxias do texto factual de seu tempo, pois sempre houve escritos experimentais que romperam fronteiras. Entre estes historiadores, pode-se destacar figuras como: Jules Michelet que, no início do século 19, fez muito dentro do que chamamos escrita experimental, nos seus esforços de dar aos leitores um acesso ao passado e é um exemplo perfeito de alguém que violou as regras e os cânones que identificavam o texto factual em contraposição ao que era visto como ficção; Jacob Burckhardt que é um exemplo de

escritor experimental, já que seus textos são muito diferentes dos historiadores convencionais, e, no nosso tempo escritores como Le Roy Ladurie, que “experimentam maneiras de lidar com períodos da história de que não temos conhecimento: como lidar com o acontecimento imaginário, como lidar com o acontecimento que você tem de imaginar em vez de documentar.”

E como lidar com este acontecimento mais imaginado do que documentado no ensino da história, particularmente no ensino fundamental quando a curiosidade do aluno sobre a veracidade dos acontecimentos é mais evidente? Será que esta heterodoxia historiográfica poderia ser acolhida também no ensino da história?

Em aulas de história – particularmente nas aulas de História Antiga: quanto mais longe no tempo/espaço mais aumenta a desconfiança – é freqüente a pergunta geralmente acompanhada de um ar ligeiramente cético: *Professora como é que se sabe se isto realmente aconteceu?*

Esta é uma questão que atravessa gerações: quando aluna questioneei em silêncio - a metodologia de aula expositiva na qual o professor desfiava um rosário de datas e fatos não permitia este tipo de questionamento; fui alvo dela como professora e a continuo ouvindo nos períodos de estágio, e continuo a ouvi-la, mesmo quando ela não é expressa pois este é um fantasma que ronda o ensino de história.

Na minha experiência passada como aluna do ginásio, na qual a história me parecia revelada, esse questionamento permanecia nas sombras. Como professora de 1º e 2º Graus, as respostas se assemelhavam àquelas que meus alunos, no período de estágio, dão hoje aos seus alunos: a de que existem documentos nos quais o historiador fundamenta o seu trabalho. A diferença é que atualmente, com o advento das novas concepções historiográficas, as fontes se diversificaram e também algumas questões ligadas à historiografia já estão sendo trazidas para o ensino de história na educação básica. Mas, de certa maneira, esse questionamento ainda permanece na sombra. As respostas apenas respondem formalmente à questão e acalmam as desconfianças mais evidentes sem que satisfaçam um nível de curiosidade historiográfica mais profundo e exigente. Assim, o ceticismo pode permanecer rondando a questão, alimentando o desinteresse pela história e dificultando a compreensão da sua importância para a vida pessoal e coletiva do aluno.

Como considero que a formulação desta questão é também movida por um “espírito iluminista”, por uma necessidade “científica” de provas, pela busca de uma “neutralidade axiológica” que chegam ao aluno via senso comum, tenho me perguntado se um caminho não seria conduzir este ceticismo pelos meandros da historiografia, discutindo com os alunos até questões mais polêmicas como as fronteiras entre ficção e história, entre razão e imaginação.

Traçar e percorrer este caminho de tal maneira que o próprio aluno fosse percebendo que a história é também uma criação, repleta de verdades e invenções, da qual ele também pode participar. Este movimento, entretanto, não significa uma fantasia solta no tempo/espaço, pois acontece em cima de evidências e vestígios de acontecimentos e personagens, sejam heróis ou pessoas comuns, que não são inventados. Como o historiador não é um romancista, não inventa seu personagem, Alexandre, César ou Napoleão realmente existiram, sabe-se quando nasceram e como morreram, os elementos que se conhece deles são inúmeros, “mas o papel do historiador é o de organizá-los, relacionando-os ao personagem, a seu caráter, a seus projetos, a suas intenções” (Perelman apud PESSANHA, 1988, p. 298). Como eles de fato existiram se distinguem de personagens fictícios, mas o historiador que escreve sobre eles, “organizando e relacionando informações, interligando “instantâneos”, montando seqüências e elos casuais, inevitavelmente cria, imagina, fabula: é narrador.” (PESSANHA, 1988, p. 298).

Tenho conversado com meus alunos sobre esta possibilidade de trazer como resposta ao ceticismo do aluno da educação básica estas reflexões historiográficas. Alguns aceitam com restrições, outros acham arriscado, pois pode trazer falta de confiança na disciplina, no professor, provocar um relativismo perigoso e acirrar ainda mais o ceticismo. De qualquer maneira são apenas discussões teóricas, ainda incipientes, que precisam ser aprofundadas para depois serem levadas para a sala de aula de onde certamente voltarão transformadas e por isso ficam como possibilidades que precisam ser amadurecidas. Amadurecimento que vem sendo tentado nesta pesquisa na qual venho aprendendo a lidar com os meus próprios receios e preconceitos procurando não perder a prudência e o discernimento necessários para quem lida com o ensino e aprendizagem de história, particularmente na educação básica.

Uma das vias para este amadurecimento é o conhecimento das concepções de pensadores que se opõem e/ou se complementam entre si. De Tucídides e Heródoto aos historiadores da atualidade este drama entre razão e imaginação tem permeado através dos tempos/espacos a escrita da história. À dicotomia História Profana - História Sagrada acontecida no Medievo seguiu-se, no séc. XVII, a bifurcação: a *História-arte* e a *História-ciência*, respectivamente a narração e a pesquisa “definidas e separadas no séc. XIX.” (NUNES, 1988, p. 10). Assim, enquanto um Michelet e um Macaulay, segundo Nunes, competiam com os grandes romancistas da época, um Leopold Ranke que personificou o ideal da História-ciência, preferia a verdade histórica, “mais bela e em todo caso mais interessante do que toda ficção novelesca. Desviei-me desta e resolvi evitar toda invenção e fabricação nas minhas obras e apegar-me aos fatos.” (Ranke apud NUNES, 1988, p. 11).

Alguns pensadores tentam retomar o elo entre ciência e arte, entre verdades e invenções... enfim, entre imaginação e razão. O historiador Schama (apud CARVALHO 1997, p. 2), citando Thomas Macaulay que “dizia que história era uma matéria disputada por dois poderes que não se reconhecem: um é a imaginação o outro a razão” e declarando que o que tenta fazer é levar a imaginação e a razão a uma coexistência pacífica reconhece que às vezes esta é uma tentativa bem difícil. É sobre esta coexistência que também reflete o filósofo Jean-Jacques Wunenburger, fundador do Centro Gaston Bachelard de Pesquisas sobre o Imaginário e a Racionalidade da Universidade de Dijon, em entrevista realizada, quando ele veio à Bahia participar do *Colóquio Gaston Bachelard Ciência e Arte*. Observando que seu trabalho filosófico pretende contribuir para a superação da oposição entre a racionalidade de um lado, “e, de outro, todos os procedimentos do pensamento simbólico, para mostrar suas interferências e complementaridade, sem confusão nem sincretismo” (Wunenburger apud SANT’ANNA, 2002, p. 1), esse filósofo faz algumas considerações sobre esta relação que podem também contribuir, me parece, para diminuir o receio de se levar este tipo de questão para o ensino de história particularmente na educação básica.

Wunenburger defende a conveniência de se formar homens com uma cultura racional que lhes permita dominar as ciências e as técnicas, além de formá-los “numa cultura poética, imaginativa, onírica, que lhes permita reencontrar sua espessura pessoal, que atualmente encontra-se sufocada pelos manipuladores das mídias, dos sons e das

imagens” (Wunenburger apud SANT’ANNA, 2002, p. 1). A cultura unilateral, desenvolvida na maior parte da civilização ocidental, considera o homem sob uma única face: a do domínio racional. O século XX provou a insuficiência deste projeto e “para reencontrar o homem real, isto é, duplo, é preciso, como dizia Gaston Bachelard, desenvolver no homem sua função do irreal, que não é fonte de inadaptação, mas, ao contrário, de superadaptação, de liberdade. Para isto é necessário encontrar uma linguagem comum que nos permita viver ao mesmo tempo no racional e no imaginário, visto que o homem, encerrado unicamente na esfera de uma civilização mercadológica hipertecnificada, cortou-se de fato do real. Mas como não sabemos bem ainda amarrá-los juntos, passamos de um erro a outro, seja separando-os radicalmente, seja confundindo-os totalmente, daí a necessidade de se “inventar um novo discurso filosófico que se situaria no cruzamento das representações mágico-religiosas das sociedades tradicionais e dos saberes científicos racionais modernos, isto é, introduzir o racional no irracional e o irracional no racional.” (Wunenburger apud SANT’ANNA, 2002, p. 1, 2).

Neste sentido, Bachelard indica o papel da imaginação na instauração do "novo espírito científico" quando, em um texto sobre Lobatchevski, mostra que:

No ponto crucial da passagem do euclidiano para o não-euclidiano, é a imaginação que vem salvar a racionalidade. No momento em que um modelo de racionalidade se exaure e outro se propõe, afastando a ameaça de irracionalismo, a passagem reveste-se inicialmente de aparente ludicidade, de jogo imaginário, ainda sem garantia de aplicabilidade {...} Há um tipo de ficção séria {...} .que serve para inaugurar novos paradigmas, abrir novos horizontes para a razão e a cientificidade (Nunes apud RIEDEL, 1988, p. 60).

A busca por uma equivalência entre razão e imaginação entre racional e irracional em um movimento que aproximaria o homem do real pode minimizar os riscos dos fantasmas do irracionalismo e do relativismo e contribuir para que o aluno da educação básica se aproxime de questões historiográficas mais complexas e possa perceber que não existe a *Verdade*, mas verdades cercadas de invenções, baseadas em evidências e vestígios, engendradas por uma espécie de imaginação controlada. Até mesmo, porque, desta criação, faz parte a nossa condição de seres da contemporaneidade e quando “viajamos” da Salvador do século XXI, por exemplo, para a Lisboa do século XVI, seja como historiador, professor ou aluno, não podemos esperar encontrar “o passado como ele realmente foi”, pois levamos junto esta condição que atualiza este passado e isto é que, faz com que ele tenha sentido na nossa vida atual.

3.4 O olho contemporâneo e a recriação da história

Conhecer o passado, segundo Kubler, é façanha tão extraordinária quanto conhecer as estrelas, e mesmo bem documentado o passado permanece igualmente fugidio [...] *Lowenthal*

A ilusão do túnel do tempo, que levaria o visitante a um tempo/espaço que estaria lá, preservado, à sua espera e no qual ele, geralmente, não pode interferir a ponto de transformar o curso dos acontecimentos, está muito arraigado, no imaginário das pessoas. Quando a história, no século XIX, reivindica o estatuto de ciência, o faz sob a hegemonia do positivismo e sua pretensão de tratar as ciências humanas com metodologia semelhante à das ciências naturais, significando que não haveria interferência do pesquisador sobre o objeto de estudo e o passado seria reconstituído, através dos documentos, tal qual fora.

Leopold Von Ranke é conhecido como o fundador da história científica, denominação que, segundo Gay (1990, 70), reduz a sua dimensão profissional, visto que além de historiador foi também dramaturgo e teólogo. Entretanto quaisquer que fossem suas molas principais, os métodos e resultados da prática historiográfica de Ranke estavam diretamente voltados para a “ciência: a sistematização da pesquisa, a ausência da primeira pessoa na exposição, a busca incessante da objetividade e a sujeição dos resultados a um exame crítico público.” Esses apelos ao científico se expressam em dois aforismos: no primeiro, ele nega qualquer pretensão a pintar quadros literários, atribuindo-se uma tarefa mais humilde: escreveria a história “como realmente aconteceu”; o segundo “consistia na afirmação de um profissional: o historiador há de dar a todas as épocas, a todos os indivíduos o que lhes é devido e há de vê-los em seus próprios termos.”

Se inovações no campo das ciências humanas vieram trazer novas visões sobre esta separação rígida entre pesquisador e pesquisado e sobre a reconstituição do passado, no campo das chamadas ciências exatas, paradigmas científicos são contestados, sobretudo com a teoria da irreversibilidade do tempo. Para Prigogine (1996, p. 10-12), quando as leis da física newtoniana, que afirmavam a equivalência entre o passado e o futuro, eram aceitas como a expressão de um conhecimento ideal, objetivo e completo, “toda a tentativa de conferir uma significação fundamental à flecha do tempo aparecia como uma ameaça a este ideal.” Também, a maneira como o tempo foi incorporado nas leis fundamentais da

dinâmica clássica newtoniana até a relatividade e a física quântica não autorizavam nenhuma distinção entre o passado e o futuro. No entanto, com o desenvolvimento da física de não-equilíbrio e da dinâmica dos sistemas instáveis associados à ideia de caos, houve a necessidade de uma revisão da noção de tempo tal como é formulada por Galileu. Como, ao longo das últimas décadas, nasceu uma nova ciência, a física dos processos de não equilíbrio que levou a conceitos novos, como a auto-organização e as estruturas dissipativas, hoje amplamente utilizados em áreas que vão da cosmologia até a ecologia e as ciências sociais, passando pela química e pela biologia, foi conferida “uma nova significação à irreversibilidade...” que “não pode mais ser identificada com uma mera aparência que desapareceria se tivéssemos acesso a um conhecimento perfeito”. Além disso, enquanto a ciência clássica privilegiava a ordem, a estabilidade, a partir da revisão do conceito de tempo na física com a inclusão dos sistemas dinâmicos instáveis, reconhece-se agora, em todos os níveis de observação, o papel primordial das flutuações e da instabilidade. Assim, tanto na dinâmica clássica quanto na física quântica, as leis fundamentais que exprimem incertezas e noções como a de caos tornam-se populares e invadem todos os campos da ciência, sendo que, quando esta instabilidade é incorporada, a significação das leis da natureza ganha um novo sentido que exprime agora possibilidades.

Esse novo sentido, suponho, intensifica as inovações, as quais no campo das humanidades, defendem teorias que trabalham com a multirreferencialidade, a complexidade, as incertezas e as opacidades e, particularmente na historiografia, com a possibilidade do passado não poder ser reconstituído como realmente foi já que o nosso olho contemporâneo interfere na recriação da história.

Essa não parece ser a opinião de Peter Gay (1990, p. 180, 189). Propondo que o historiador inverta o procedimento de passar da objetividade aparente para a subjetividade oculta, observa que, à medida que exercita os sentidos para que se tornem instrumentos mais sensíveis e precisos, à medida que se ergue do princípio do prazer e passa para a atmosfera austera do princípio da realidade, o que ele vê e o que existe passam a coincidir de maneira cada vez mais próxima. Assim a “famosa vontade de Ranke de contar o passado tal como realmente aconteceu não é uma fantasia fátua nem uma ideologia dissimulada. É uma expectativa difícil mas plenamente realista” visto que os “objetos do historiador são precisamente isso – objetos- que se encontram lá fora em um passado único e real.” Burke

(1992b, p. 15) , no entanto, pondera que hoje em dia este ideal de Ranke é considerado, em geral, irrealista. Por mais que lutemos arduamente para evitar os preconceitos associados a cor, credo, classe ou sexo, não podemos evitar olhar o passado de um ponto de vista particular. Nossas mentes não refletem diretamente a realidade pois “percebemos o mundo através de uma estrutura de convenções, esquemas e estereótipos, um entrelaçamento que varia de uma cultura para outra.”

Passado e presente mesclam-se inextricavelmente. Esta é a opinião de Fernand Braudel (1992, p. 331) para quem os historiadores têm duas maneiras de escapar ao tempo presente. E as duas têm seus encantos, seus defeitos, suas enfermidades. Uma delas é se enfiar e se perder no passado. Referindo-se ao seu livro, *O Mediterrâneo e o mundo mediterrâneo na época de Felipe II*, relata que viveu quarenta anos de sua vida ao lado de Felipe II, o rei de triste semblante. Confessando que, apesar de não gostar muito dele, acostumou-se, pouco a pouco com sua presença, com seus silêncios, com sua fala de introspecção e acreditando, no fim de contas, compreendê-lo e, com mais um pouco de paciência, poder explicá-lo sem causar-lhe muito dano, considera: “Perco-me, na hora atual, nos séculos de uma História da França cuja redação empreendi sozinho. É verdade que o presente nela me alcança a cada passo.”

Entretanto, enquanto Braudel privilegia a longa duração Bachelard, segundo Pessanha, se coloca contra essa concepção de *durée*, mostrando que o dado imediato da consciência é o instante e que a duração só é apreendida, secundariamente, como construção, afirmando: "Meu ser somente toma consciência de si no instante presente." (Bachelard apud PESSANHA, 1988, p. 295). E esse instante presente é instante de tomada de consciência, enquanto ato de atenção, de atenção ligada à Vontade: o que se cumpre plenamente no ato de criação. Já o estabelecimento dos liames entre instantes, essencialmente separados, é criação posterior, "fabulação" da memória e da imaginação: "O espírito, em seu trabalho de conhecimento, apresenta-se como uma fileira de instantes nitidamente separados. É ao escrever a história que, artificialmente, como todo historiador, o psicólogo aí coloca o liame da duração". Bachelard, assim, percebe a necessidade de inverter a perspectiva dos historicismos tradicionais: "É preciso {...} tentar compreender o passado pelo presente, longe de se esforçar por explicar o presente pelo passado." O novo historicismo preconizado e

exemplificado por Bachelard em suas obras sobre história da ciência é, assim, marcado pela descontinuidade, pelo senso de ruptura: quando então a ciência refaz-se a partir de suas bases, como o "novo espírito científico" que aparece na física quântica, na teoria da relatividade de Einstein, ou nas geometrias não-euclidianas.

Por outro lado, continua Pessanha (1988, p.296), a concepção de tempo, enquanto estilhaçado em instantes descontínuos, conduz a uma filosofia do ato. Porque a vida não é duração, antes, o descontínuo dos atos, é preciso estar atento à originalidade, à singularidade, ao detalhe, ao acidental. Neste sentido, o artifício do historiador “é o de colocar o liame da duração onde, na verdade, existe descontinuidade. Mas ele faz isso ao contar ou escrever a história: ele o faz enquanto escritor.” E eu pergunto:

Este também não deveria ser um artifício do professor de história? O de estar atento à originalidade, à singularidade, ao detalhe, ao acidental, aos inventos e contratempos que podem acontecer nas suas aulas e traçar um liame entre eles?

Uma atenção à originalidade, à singularidade, ao detalhe, ao acidental não significa que o trabalho do professor de história seja pontuado apenas pelo inesperado e pelo não explícito. Os inventos e contratempos, que se revelam às vezes em instantes, podem acontecer como peças inovadoras de um mosaico que tem um desenho prévio, mas não definitivo e que pode ser transformado sem perder seu traçado inicial. Para a feitura deste mosaico, considero que um dos maiores aliados daqueles que o elaboram seja uma atenção especial para a dimensão poética, que, de repente, pode brotar no processo de ensino e aprendizagem ou ser incentivada pelo professor.

A extensão do vislumbre da poesia é comentada por Lima (apud RIEDEL, 1988, p. 52), quando se referindo à afirmativa de Benedito Nunes: “como o romance a história seleciona” observa que a seleção operada pela História pressupõe a imaginação *a priori* a qual, se pergunta, não estaria mostrando como, na episteme moderna, “a idéia de poiesis se restringiu abusivamente ao poético? Não se trataria portanto de fazer com que a idéia de poiesis, através desta articulação com a imaginação *a priori*, recuperasse a extensão que ela deveria ter?”.

Assim, levar poesia para a sala de aula não significa necessariamente que seja na forma de um poema, ela pode estar contida em uma prosa, até mesmo em um texto histórico ou

simplesmente ser uma visita de Psique, a alma, a Clio, a musa da história. Dessa forma, não precisa ter necessariamente relação com o conteúdo estudado para ter um sentido pedagógico, pois a poesia na sua possibilidade de extensão de sentido toca particularmente a sensibilidade criando uma alquimia propícia à *compreensão*.

3.5 Poesia e ensino de história

Seja qual for o caminho que eu escolher, um poeta já passou por ele antes de mim.

S. Freud

Laís estava muito preocupada com o estágio. Nunca tivera experiência em ensino. Apesar de ter sido uma excelente aluna na disciplina Metodologia de História I, quando, no ensaio de aulas, fez uma interessante relação entre a história da vida privada e o ensino de história, tendo elaborado um planejamento de conteúdo consistente, diversificado em atividades e rico em recursos, sua insegurança, confessa, era grande.

O estágio⁴⁶ começou em um clima pouco promissor. A turma composta de 40 jovens “que não ‘davam bola’ para o estudo”, era dispersa, barulhenta e desinteressada:

Ao longo do estágio, foi possível observar algumas características da turma na qual ensinei. Pude observar que esta apresenta certa diversidade social, religiosa e de nível social. Aparentemente uma pequena parcela da turma pertence à classe média. Uma parcela desses alunos é evangélica, pertencente a diversas igrejas. E por fim verifiquei, a partir de duas avaliações escritas, que enquanto alguns sabiam expressar suas idéias e escreviam bem, outros apresentaram enorme dificuldade para se expressar através da elaboração de textos (Laís, relatório, 2000).

A consistência de Laís em relação ao conteúdo foi apenas percebida por um grupo pequeno de alunos que começou a dar mais atenção às aulas. A maioria continuava dispersa, barulhenta e desinteressada, perturbando àqueles que queriam se envolver mais com os assuntos estudados. A estagiária buscou soluções:

No decorrer da unidade procurei alguns outros recursos que tornassem as aulas mais interessantes como vídeo (documentários), pôsteres mostrando obras de arte do Renascimento, textos e aparelho de som que permitiu levar a música para a sala de aula, sendo que estes dois últimos despertaram grande interesse nos alunos. A utilização desses recursos foi fundamental para o aprendizado dos alunos, uma vez que favoreciam o uso da imaginação pelos mesmos para pensar a história de povos e nações distantes no tempo e no espaço...As dificuldades que permaneceram durante todo o estágio foram: a indisciplina, o desinteresse de uma parcela da turma, mais a programação da aula de segunda-feira para o último horário, quando os alunos já se encontravam física e mentalmente cansados após uma jornada de aulas. Este fator tornava-os impacientes, desinteressados e indispostos à realização de qualquer atividade, tornando as aulas desse dia da semana pouco produtivas (Laís, Relatório, 2000).

⁴⁶ Laís foi minha aluna nas disciplinas Metodologia do Ensino de História I e II. E no segundo semestre de 2000 realizou o seu estágio curricular trabalhando com a Transição da Idade Média para a Idade Moderna: Crise do sistema feudal; Renascimento; Reforma; Expansão marítimo-comercial européia.

Na aula, cujo conteúdo versava sobre as Grandes Navegações, a dispersão estava particularmente perturbadora. A primeira atividade foi a leitura de um poema de Pessoa (1972, p. 345). Distribuídas as cópias para os alunos acompanharem, Laís começou a ler:

Mar Português

Fernando Pessoa

*Ó mar salgado, quanto do teu sal
São lágrimas de Portugal!
Por te cruzarmos quantas mães choraram.
Quantos filhos em vão rezaram
Quantas noivas ficaram por casar
Para que fosses nosso, ó mar!*

*Valeu a pena? Tudo vale a pena
Se a alma não é pequena.
Quem quer passar além do Bojador
Tem que passar além da dor.
Deus ao mar o perigo e o abismo deu,
Mas nele é que espelhou o céu.*

Enquanto ela lia, o silêncio, a concentração, pouco a pouco, foram se instalando na sala e a leitura e interpretação do poema transcorreram em um ambiente mais participativo. Apesar de continuar nas aulas seguintes a ter dificuldades com a atenção de alguns alunos, houve uma mudança de qualidade na relação da estagiária com os alunos e destes com o conhecimento. Foi um instante especial no estágio de Laís, eu como sua professora fui testemunha dele, pois estava, naquele dia, observando sua aula.

Posteriormente, comentando aquela aula, lhe questionei se a poesia tem o dom de concentrar, de trazer possibilidades de compreensão e de envolvimento do aluno com o conteúdo estudado e de transformar o relacionamento de uma turma. Laís comentou que a poesia é especial, pois mexe com a reflexão e a imaginação e que a rima – *ou até mesmo a ausência dela*- por ser melodiosa envolve o ouvinte. Entretanto, acredita que o fato do poema até no título, *Mar Português*, se referir a lugares – *como o Cabo Bojador* – e a um tempo – *o das grandes navegações* - relacionados ao tema estudado ajudou a concretização – *tal verso interpreta tal fato* - e contribuiu para este envolvimento e compreensão.

Lopes (2002), comentando o livro *Epifanias das estrelas para Galileu Galilei*, de Álvaro Pacheco, observa que esse poema “faz-nos cúmplices da subversão da Poesia, a que perscruta e investiga os caminhos do homem no cosmo”. Para ele, o mundo, antes uma

amplidão incognoscível, só passará a existir a partir da criação da palavra, e, “com a palavra, a Poesia, esse condão mágico que nos dará o poder da investigação, de identificação e comunhão com os deuses, da subversão dos valores existentes, da quebra das tábuas de leis envelhecidas [...]”.

Esta possibilidade de subversão de valores, este poder misterioso de transformação deste condão mágico, que pode ser a poesia, tem como contraponto, no universo historiográfico, a questão da verdade ou das verdades. Segundo Gay (1990, p. 164 - 165,167), para Burckhardt, a poesia e a história não eram as inimigas mortais descritas pela filosofia positivista, disputando o território por sobre largas fronteiras maciçamente fortificadas. Eram antes aliadas, quase que irmãs siamesas. No entanto, somente um determinado tipo de poesia poderia ser aliado e, até mesmo, ser o próprio fundamento da história narrativa. Afirmando que a poesia que sentia ativa dentro de si nada tinha de fantasiosa ou romântica, Burckhardt observa que tal gênero não teria préstimo para o historiador. O tipo de poesia própria para história seria uma maneira de ver o passado, e uma maneira de transmitir essa visão para o público e esses efeitos eram alcançados, porque a realidade por ela desvendada e delineada era, em si mesma, poética. “Por ser o mundo da história um gigantesco poema, era o poeta - um determinado tipo de poeta, receptivo e reativo à realidade - quem mais preparado estava para estudá-lo.”

No seu respeito pelo real, Burckhardt (GAY, 1990, p. 164-165), limita a extensão do sentido da poesia para a história, mas defendendo que somente um determinado tipo de poeta, receptivo e reativo à realidade é quem estaria mais preparado para estudá-lo, reconhece ser o mundo da história um gigantesco poema. Reconhecimento feito por White (1995, p. 12), quando declara que um dos princípios fundamentais do seu livro é “estabelecer os elementos inconfundivelmente *poéticos* presentes na historiografia e na filosofia da história em qualquer época que tenham sido postas em prática.”

Para Schama (apud CARVALHO, 1997, p. 5), a história precisa ser mais poética, já que a “história é um conhecimento que pode transmitir verdades da mesma natureza das que a filosofia, a poesia e o romance podem transmitir.” Imitando este historiador, poderia observar que o ensino de história também precisa ser mais poético sem, com isto necessariamente deixar de transmitir verdades.

Seriam então semelhantes as verdades poéticas e as verdades históricas?

Para Machado (2001) o texto fundamental para se começar essa diferenciação é a *Poética* de Aristóteles, pois é o primeiro a fixar a relação de diferença Ficção/História, a partir da definição dos conteúdos e formas correspondentes à Poesia e à História. Para Aristóteles, enquanto, Poesia é imitação das ações humanas, a História é a narração dos eventos realmente ocorridos. A diferença fundamental que a *Poética* coloca entre a História e a Poesia está na dimensão epistemológica, ou seja, no tipo de conhecimento a que cada um dos gêneros leva, a partir da operação que realizam, a imitação poética ou a narração histórica. A História, como não é imitação, mas narração (*diegese*), não opera essa ação criadora e criativa, na medida em que o historiador apenas relata os acontecimentos que ocorreram em dado momento. O historiador, como é narrador de eventos que ocorreram, portanto reais, não pode alterar sua organização, sua casualidade em termos de princípio, meio e fim, devendo se ater somente a sua ocorrência no tempo.

Por isso a poesia é algo de mais filosófico e mais sério do que a história, pois refere aquela principalmente o universal, e esta o particular. Também é manifesto que a estrutura da poesia épica não pode ser igual à das narrativas históricas, as quais têm que expor, não uma ação única, mas um tempo único, com todos os eventos que sucederam nesses períodos a uma ou várias personagens, eventos cada um dos quais está para os outros em relação meramente casual. (Aristóteles apud Machado, 2001).

Nesta tradição aristotélica, me parece, se incere Gay (1990, p. 171) quando crê que “fazemos bem hesitar antes de igualar a verdade poética à verdade histórica” Entretanto, é o mesmo Gay (1990, p. 168) que lembra, citando H. R. Trevor-Roper: *Clio também é uma musa*. Assim, filha do mesmo pai (Cronos – o Tempo) e da mesma mãe (Mnemósine – a Memória) que Calíope (protetora da poesia épica) e Érato (musa da poesia amorosa), Clio é uma das musas que com seus coros e hinos deleitam Zeus e os demais deuses do Olimpo e descendo à Terra atuam como mediadoras “entre lo divino y los seres humanos gracias a la inspiración que transmiten a los poetas, proporcionándoles el conocimiento do eterno.” (ALONSO, 2002).

Segundo Pessanha (1988, p.298), antes do surgimento de uma história "científica", o memorável era atribuição da poesia. Poesia e adivinhação, possuindo estreita afinidade têm em comum o mesmo dom de "vidência", privilégio pago com o preço dos olhos dos poetas e dos adivinhos. Cegos para a luz vêem o invisível. Só que o adivinho vê o futuro, o que não é ainda, enquanto o poeta, sob a proteção de Mnemósine, vê o passado, o que não é mais. Distinguindo Napoleão de James Bond,

porque o primeiro de fato existiu, e observando que o historiador que escreve sobre ele, organizando e relacionando informações, interligando “instantâneos”, montando seqüências e elos casuais, inevitavelmente cria, imagina, fabula: é um narrador, Pessanha questiona se este historiador não “permanece iluminado pelas Musas, filhas de Mnemósine? Não permanece irmão do poeta que compõe “um belo canto” – não nas alturas divinas e inalcançáveis da montanha, mas na humana planície, “ao pé do Heliconte?”.

Nesta humana planície, encontra-se também o ensino de história no qual o professor, tal qual o historiador, pode ir também organizando e relacionando informações, interligando “instantâneos”, montando seqüências e elos casuais enfim criando, inventando seu trabalho não apenas no momento de planejamento, mas na dinâmica da própria aula, quando muitas vezes os inesperados acontecem, muitas vezes inspirados no encontro da musa da história com as musas da poesia, sem que isto signifique um abandono das verdades históricas. Assim, no ensino de história, podem contracenar-se as verdades e as musas na busca de uma verossimilhança na qual, como na obra literária, haja uma coerência interna no tocante ao mundo imaginário das personagens e situações recriadas.

Para Machado (2001, p. 301) a questão da verossimilhança leva à delimitação dos domínios da Poesia e da História. A verossimilhança situa a operação poética nas fronteiras ilimitadas do possível, esse possível, e não o real é o lugar do objeto da Poesia. “Com efeito, na poesia é de preferir o impossível que persuade, ao possível que não persuade.” (Aristóteles apud MACHADO). Enquanto a “Poesia opera sobre ações que pertencem ao domínio do Possível, que corresponde ao “que foi” e ao “que poderia ter sido”. A História está restrita ao Real, ao “que foi.”

Entretanto, acredito que a delimitação dos domínios da poesia e da história possam ter mais flexibilidade. O domínio do possível pode ser ampliado em várias direções, até mesmo na direção do “que poderia ter sido”. Para Braudel (1992, p. 335, 334), este pode ser um jogo no qual o historiador pode reconstruir o passado de acordo, não apenas, com seu coração, mas também como “uma maneira de buscar uma das razões do drama: tendo considerado a hipótese, ele prossegue melhor sua pesquisa e sua explicação.” Este jogo se chama ucronia:

A história nos oferece outro jogo, que poucos historiadores praticam, porque, aos olhos deles, não seria muito razoável. É isso que o torna atraente, pensarão vocês.

O nome do jogo - ucronia - foi inventado em 1876 por um filósofo, nem sempre alegre, por sinal, Charles Renouvier (1815-1903), tomando como modelo a palavra utopia. A ucronia, ou a utopia da história, é o título da sua obra, que ele define como "um esboço apócrifo do desenvolvimento da civilização, tal como não foi, tal como poderia ser". Em suma, a ucronia é imaginar um passado que não se produziu, e brincar de refazer a história, suputar o que teria sido preciso mudar ou desordenar em seus encadeamentos para que ela tivesse seguido outro caminho.

Em outro jogo, o das possibilidades, a que já me referi em outro momento deste trabalho, no qual o real torna-se mais rico que o virtual, porque nele as possibilidades se realizam pode-se entremear os domínios da história e da poesia, até mesmo na preferência da *poesia pelo impossível que persuade, ao possível que não persuade*. A persuasão do impossível, própria da poesia, pode se tornar uma das possibilidades de trabalho do professor no ensino de história, se ele souber incorporar os instantes de inventos, que como na aula de Laís, muitas vezes, poeticamente, acontecem no seu trabalho.

3.6 Narrativa, tempo e ficção

O tempo é um tecido invisível em que se pode bordar tudo,
uma flor, um pássaro, uma dama, um castelo, um túmulo.
Machado de Assis

Durante a escrita deste trabalho, a narrativa tem visitado, muitas vezes implicitamente, as fronteiras entre história e ficção. Estas visitas foram inevitáveis, já que, em muitos momentos, narrativa e ficção se configuram como as faces de uma mesma moeda. Desse modo, como fechamento destas reflexões, que pode também significar uma abertura para novos conteúdos, considero necessário uma abordagem mais explícita entre narrativa e ficção, tendo como acompanhante outro visitante destas fronteiras: o tempo.

Nas visitas a estas fronteiras, notadamente, quando se expressa através de narrativas, o tempo se apresenta não apenas na sua dimensão cronológica, mas também se pluraliza, assumindo outras dimensões, autonomiza-se, muitas vezes, de seu caráter linear, enveredando pelos meandros epistemológicos e ontológicos da hermenêutica.

Na procura de novos caminhos para a historiografia, as reflexões nos meios acadêmicos sobre o conhecimento em ciências humanas e, de modo particular, sobre as possibilidades do conhecimento histórico, a hermenêutica tem "se apresentado como uma das pontes que possibilitam o diálogo entre as mais diferentes correntes que buscam soluções para os problemas contemporâneos do conhecimento." (MURARO, 1999, p. 89-90). Assim, atualmente, a hermenêutica tem desempenhado o papel da epistemologia das

ciências humanas e, de modo especial, da história. “Para a hermenêutica, a compreensão dos fenômenos históricos não está necessariamente dependente de um método das ciências naturais, mas está essencialmente vinculada ao modo de ser da existência humana.”

Se a hermenêutica está vinculada ao modo de ser da existência humana, acredito, vincula-se também à ontologia e não apenas à epistemologia como nos sinaliza Muraro que parece maximizar a dimensão epistemológica da hermenêutica nas ciências humanas, particularmente na história. No seu percurso de interpretação dos textos sagrados até Heidegger, passando por Schleiermacher e Dilthey, a (re) construção da hermenêutica fenomenológica vai se processando por caminhos também ontológicos. Dessa maneira, a compreensão dos fenômenos históricos tem também uma dimensão ontológica. Dimensão sinalizada por Gadamer (1998, p.20), para quem a teoria das ciências humanas não se reduz à simples metodologia de um determinado grupo de ciências. Ela é propriamente filosófica, pois as ciências humanas entram em uma relação determinada com a filosofia e isto não se dá somente numa perspectiva puramente epistemológica. “As ciências humanas não se limitam a pôr um problema *para* a filosofia. Ao contrário, elas põem um problema *de* filosofia.” Com efeito, tudo que se pode dizer a respeito de estatuto lógico ou epistemológico das ciências humanas, “ou de sua independência epistemológica face das ciências da natureza, seria ainda muito pouco para apreender sua essência e significado propriamente filosóficos.”

Heidegger não busca a construção de uma epistemologia. Sua hermenêutica procura retomar a problemática ontológica clássica, esquecida pela metafísica ocidental relativa às condições de possibilidade e a seus pressupostos ontológicos (Soares, apud TOURINHO e SÁ, 2002, p. 28). Ricoeur (apud SÁ, 2000, p. 12) critica o caráter ontológico que Heidegger confere à compreensão e “considera a hermenêutica um problema não resolvido, ante a aporia desastrosa que se coloca com a alternativa entre explicar e compreender”. Enquanto predominarem as “preocupações *ontológicas*, segundo as quais compreender deixa de ser um simples *modo de conhecer* para tornar-se uma maneira de ser” não poderá se efetivar a construção de uma epistemologia com estatuto de reputação científica. Para ele, os “processos de compreensão/interpretação são de caráter eminentemente epistemológico” e, quando Heidegger nega essa perspectiva, “faz com que, no lugar de nos perguntarmos

como sabemos, nossas questões incidirão sobre *o modo de ser* de um ser que só existe compreendendo.

Dimensões ontológicas e epistemológicas permeiam o trabalho de Lucini (2000, p. 12-13), no qual se entremeiam tempo, narrativa e ensino de história, visto que tem como referências teóricas basicamente as idéias de Heidegger e Ricoeur. Buscando, a partir dessas teorias e das narrativas, apreendidas de entrevistas com três alunos de uma escola pública do Rio Grande do Sul, possibilidades de uma pluralização do trabalho com o tempo, no ensino de história, a autora almeja permitir que o texto fique entreaberto, para que as experiências temporais abordadas possam ser percebidas na/com as relações estabelecidas no/com o mundo⁴⁷, em meio ao emaranhado das muitas histórias contadas, que, ouvidas/lidas, podem ser sempre contadas novamente de um outro jeito, por outras pessoas, em outros lugares, em outras épocas... acredita: “que as histórias que nos são contadas, e que contamos, constituem-se sempre de experiências temporais, seja no tempo que levam para ser contadas, seja no tempo que é contado [...]”.

A possibilidade de incorporar outras narrativas ao ensino de história, que continua disciplinar, linear e progressista, despotencializando a recriação de histórias, tão histórias como as privilegiadas pela disciplina professada nas escolas, está referenciada fundamentalmente na filosofia de Paul Ricoeur e “é uma tentativa de pensar a história enquanto uma experiência temporal humana, a ser compartilhada e construída a partir do presente.” (LUCINI, 2000, p.13-14). Nas narrativas engendradas pelos alunos, é revelada o que Ricoeur chama de nossa competência em seguir histórias, articulando fins, “competência em seguir uma história elaborada no ato de narrar um acontecimento individual ou coletivo, o qual é sempre resultado de uma experiência, e, por isso, singular.” (LUCINI, 2000, p.28,). Assim, a experiência temporal humana no/com o tempo se forma não somente pelos textos oferecidos pelo ensino de história, mas pelo espaço narrativo aberto aos alunos, pois, no pensamento de Ricoeur, os outros tempos possíveis de serem habitados, que são oferecidos ao leitor pela ficção através das variações imaginativas que ela engendra, “oferecem ao leitor outras experiências com o tempo, diferentes das

⁴⁷ Heidegger propõe que se compreenda o tempo não mais enquanto uma teoria do conhecimento, mas como um modo de ser que significa a relação da existência humana no e com o tempo.

experiências oferecidas pela história verificável.” (LUCINI, 2000, p.14,98). Para Ricoeur como a relação entre tempo e narrativa configura o *mundo humano* que se faz no tempo e é tecido de modo narrativo, “o tempo precisa ser refigurado pelas estruturas narrativas da práxis humana”. Dessa maneira, o tempo humano nascendo “do trabalho conjunto da história e da ficção é recortado pelo entrecruzamento de suas estruturas narrativas.” (MURARO, 1999, p. 96).

È como se este tempo humano fosse, me parece, uma entidade que se esconde e que, de repente, pode se revelar no curso da(s) narrativa(s). Por isso, neste tecido invisível onde Machado de Assis propõe o bordado de uma flor, de um pássaro, de uma dama, de um castelo, de um túmulo, proponho que, no ensino de história, bordemos também narrativa(s) histórica(s), sejam elas da história verificável ou das histórias de nossas vidas para que o tempo se revele aos poucos aos nossos olhos abrindo espaço, quando este contato for necessário e significativo, para a ficção.

Isto significa que a função do historiador, como questiona Burke (1992a, p. 330), e eu acrescentaria, a função do professor, “é contar uma história?”

Observando que o filósofo Paul Ricoeur certamente tem razão, quando fala do “eclipse” da narrativa histórica em nosso tempo, Burke (1992a, p.330). sinaliza que para esse filósofo toda história escrita, incluindo a chamada história “estrutura” associada a Braudel, necessariamente assume algum tipo de forma narrativa e de modo similar, também Lyotard descreve “algumas interpretações da história, especialmente aquela dos marxistas como “grandes narrativas.” (apud BURKE, 1992a. p. 330).

No entanto, segundo Burke (1992a, p. 332) se de um lado:

...os historiadores estruturais mostraram que a narrativa tradicional passa por cima de aspectos importantes do passado, que ela simplesmente é incapaz de conciliar, desde a estrutura econômica e social até a experiência e os modos de pensar das pessoas comuns. Em outras palavras, a narrativa não é mais inocente na historiografia do que na ficção.

De outro lado, o chamado renascimento da narrativa tem muito a ver com uma crescente desconfiança do modo estrutural de explicação histórica, “freqüentemente criticado como reducionista e determinista.” (BURKE, 1992a, p. 332) Para Burke (1992a, p. 333-334,) esta prolongada guerra de trincheiras entre os historiadores narrativos e os estruturais foi longe demais. Comentando dois livros sobre um motim acontecido na Índia, no século XIX – um narrativo e outro analítico - observa que

“pode-se ficar assombrado, como eu fiquei, pelo fantasma de um potencial terceiro livro, que pudesse integrar a narrativa e a análise e relacionar mais intimamente os acontecimentos locais às mudanças estruturais na sociedade” Sinalizando que chegou o momento de encontrar um modo de escapar a este confronto entre narradores e analistas propõe começar pela crítica ao que ambos têm em comum: uma falsa suposição que é fácil distinguir os acontecimentos das estruturas já que tendemos a utilizar o termo “acontecimento” de maneira vaga, referindo-nos, não somente a eventos que duraram poucas horas, como a batalha de Waterloo, mas também a ocorrências como a Revolução Francesa, um processo desenrolado durante vários anos.” Assim, devido a essa imprecisa de definição, deveríamos “pensar nas variedades de modos de narrativa e de não-narrativa, existentes ao longo de uma série contínua” (Mark Phillips apud BURKE, 1992a, p. 334) e também deveríamos questionar a relação entre acontecimentos e estruturas, pois trabalhando nessa área central, “pode ser possível ir além das duas posições opostas e alcançar uma síntese” (BURKE, 1992a, p. 334). Para alcançar esta síntese, um dos caminhos seria um tipo de narrativa que escutasse várias vozes, a fim de captar não só os conflitos e as permanências, mas também integrasse acontecimentos às estruturas, lidando com pontos de vista coletivos e individuais. Dessa maneira, um deslocamento do ideal da Voz da História para aquela heteroglossia definida como vozes variadas e opostas é uma necessidade que deveria ser praticada, tal como o é pelo romancista também pelo historiador. (BURKE, 1992b, p. 15).

Heteroglossia necessária também para o ensino de história o qual pode se tornar mais rico e animado quando lhe é incorporado a escuta de várias vozes sejam de historiadores, sejam dos atores que participam da aula que podem trazer para este cenário, múltiplas histórias por eles conhecidas e/ou vivenciadas. Em especial, no ensino básico essa incorporação pode propiciar contribuições que trabalhem o individual e o coletivo marcando as singularidades na universalidade.

O que teria para contar, em uma aula de história, Sandro Nascimento, que assalta um ônibus no Rio de Janeiro, em junho de 2000 e mantém durante horas, como reféns, os seus passageiros, tragédia na qual uma moça acaba morrendo, vitimada por uma bala da polícia na tentativa de prender Sandro que morre também no trajeto para a delegacia, cão não tivesse morrido?

O que Sandro provavelmente não relatou é retomado pelo diretor José Padilha no seu filme *Ônibus 174*, no qual, tendo como centro as horas de desespero protagonizadas pelo assaltante e seus reféns, interrompe e ilumina a progressão do seqüestro com “depoimentos esclarecedores: de policiais que participaram da operação, de reféns, de ex-companheiros de Sandro, da assistente social que o ajudava, da tia, da mãe postiça, de repórteres”. Desse modo, ficamos sabendo que Sandro viu a mãe ser morta a facadas, morou na rua, sobreviveu à chacina da Candelária, foi preso em reformatórios. “Mais que isso: vemos imagens dos locais por onde Sandro passou. Favelas, vãos de viadutos, celas de cadeia que parecem depósitos de bichos. Diferentes versões do inferno” (COUTO, 2002).

Na crítica ao filme, Couto (2002) sinalizando que *Ônibus 174* “não é um filme, mas uma aula sobre a tragédia social brasileira”, e, comentando que não se trata de simplesmente inverter o maniqueísmo oficial, ao apresentar o bandido como vítima e herói, já que não existem mocinhos nem vilões e há espaço também para as razões dos policiais e para o drama dos reféns, apreende a síntese entre estruturas e acontecimentos e a polifonia propostas por Burke que percorrem a narrativa de Padilha:

O evento em si, transmitido ao vivo pela TV na época (junho de 2000), parece um filme hollywoodiano de ação: o assaltante armado e ensandecido, mocinhas assustadas gritando por socorro, oficiais negociando com o bandido enquanto atiradores de elite procuram a melhor posição. Mas é o próprio protagonista, Sandro, quem alerta, gritando para o mundo: "Isto aqui não é um filme americano". A frase poderia servir como subtítulo do documentário de José Padilha. Pois, se a televisão, em sua cobertura sensacionalista, procura apresentar a realidade como um maniqueísta drama hollywoodiano, "Ônibus 174" constrói outro tipo de narrativa. Descontínua, polifônica, pontuada por silêncios e perplexidades, a história contada pelo documentário rompe estereótipos para que em seu lugar surjam seres humanos, cada um deles marcado por sua trajetória pessoal e pelo lugar que ocupa na sociedade

Em momentos extremos da “vida real”, como aquele vivido por Sandro e seus reféns acompanhados pela televisão por inúmeros espectadores, que viam a “realidade” no momento em que o fato acontecia, história e ficção se mostram nos limites de suas fronteiras o que parece ilustrar a observação de Pessanha (1988, p. 107-108) de que não existe discurso, por mais fictício que seja, que não tenha ligações com a realidade pois “o mundo do texto só é real na medida em que é fictício” .

Idéia próxima de Benjamin para quem, de acordo com Kothe (1976, p. 78-79) a literatura é uma historiografia inconsciente, assim, as obras literárias, mesmo não pretendendo ser e não sendo um mero registro histórico, acabam sendo também uma

historiografia inoficial. “Na medida mesma em que não querem ser documento, seu caráter autônomo lhes permite uma liberdade de registro e transmissão que escapa à historiografia oficial, comprometida com as omissões, cortes e deformações que as relações de produção lhe impõem.”

História e ficção, à medida que negam seu caráter de derivação, realizam empréstimos recíprocos. A história toma emprestado da ficção sua capacidade imaginativa e a ficção imita a narrativa histórica, contando uma história como se ela tivesse se passado. À narrativa histórica, a imaginação faz-se necessária, uma primeira vez, ao aplicar os conectores específicos da história na reconstrução do passado. Para que esses conectores sejam utilizados por ela, necessitaram ser construídos. Atividade que necessitou de um gênio inventivo para ser concretizada. (LUCINI, 1999, p.139).

Embora sejam tênues, sutis, delineadas e/ou demarcadas, estas fronteiras existem, parece que os historiadores, eu acrescentaria e o professor de história, “teriam de desenvolver suas próprias “técnicas ficcionais” para suas “obras factuais” (BURKE, 1992, p. 340-341) e assim poderiam visitá-las com mais segurança. Visitas que podem significar, como já foi dito no início deste trabalho, um contraponto que integrador de uma tensão necessária para se discutir questões historiográficas contemporâneas e do ensino de história, particularmente as que envolvam a relação entre história e literatura.

Concluindo, gostaria de tomar emprestado de Carvalho (2001, p. 8 verso) a expressão “sobretudo ficcional” com a qual esta autora intitula um link de sua tese de doutorado. Justificando a utilização do termo **sobretudo**, Carvalho observa que considerar a história como construção “não dispensa que as lembranças utilizadas sejam elas humanas, documentais, técnicas tenham lastros e evidências de existência concreta, diferentemente da ficção literária na qual a imaginação é utilizada livremente” sinalizando, entretanto, que sabe que “essa diferenciação é, às vezes, bastante dificultada, pois há “uma zona de sombra entre a imaginação livre e as evidências e vestígios concretos.”

<p>Desta forma, antes de entrar propriamente no primeiro assunto da terceira unidade, utilizei-me de um quadro cronológico para os alunos terem uma noção de tempo corrente e sucessivos acontecimentos de temas que vimos no final da segunda unidade e que veremos durante toda a terceira unidade... Virgínia 1993</p>	<p>Positivo também foi o fato dos alunos terem descoberto novos elementos como o documento histórico, a linha de tempo, a memória. Aliás, as memórias individuais e coletivas passam a constituir elementos imprescindíveis para o entendimento da história. Divolne 1994</p>	<p>Momento importante no estágio foi quando trabalhamos com a 2ª Guerra e utilizei como recurso didático uma entrevista com um ex-combatente. Outro ponto que eu deveria ter trabalhado mais foi o cotidiano, o dia-a-dia dos soldados. Entretanto os próprios alunos buscaram esses aspectos do dia-a-dia da guerra que não estão nos livros didáticos. A Raimundo 1996</p>
<p>... pedi aos alunos que fizessem uma reflexão sobre o que é história e qual a relação dela com a vida presente. Telma 2000</p>	<p>4 - TEMPO, MEMÓRIA E COTIDIANO NA RELAÇÃO PASSADO E PRESENTE</p>	
<p>É preciso rediscutir o conceito de tempo e espaço, não só nas academias mas também nas escolas de 2º Grau. Simon 1998</p> <p>Ouvimos <i>Tempo Rei</i> e discutimos a relação passado/presente. Como o passado pode nos ajudar a entender o presente, de que forma o que somos é reflexo do ontem. Luciano 1998</p>	<p><i>Uma constatação importante que pude fazer e que já havia discutido bastante a nível teórico é o efeito positivo da relação passado-presente e da utilização de elementos da atualidade para despertar o interesse. Ao utilizar uma reportagem da Revista Raça ou levar um exemplar da atual Constituição, é sintomática a mudança da atitude, se não de todos, mas da maioria dos alunos.</i></p> <p>A minha idéia para a aula que intitulei <i>Tempo e História</i> seria que um grupo de alunos preenchesse com desenhos uma cartolina em um certo tempo de uma música. Mudando a música mudariam o grupo, o ritmo e os estímulos. Os desenhos representariam as diferentes épocas e seus contextos. Ana Carolina 2002</p>	<p>O profissional que trabalha com a história deve compreender que sua matéria prima não é um mero aspecto da vida humana isolado e compartimentado no tempo e no espaço mas é a tentativa de compreensão de toda uma estrutura histórica envolvendo tempos e espaços diferentes que formam conjunturas ricas. Graciela 1995</p>
<p>...busquei construir a linha do tempo aproveitando o filme e a memória deles. Utilizei a linha de tempo sempre: tanto completa de 1889 até 1995 como por partes... Patrícia 1995</p>	<p>Para dialogar com o passado basta que através dos documentos, das poesias, das músicas, se chegue ao que significa ser um ser humano em outro tempo. ...com destaque para a tarefa que denominamos de "marcas da história" que consiste em enxergar na atualidade marcas dos períodos estudados. Rubens e Hilton 1999</p>	

Excluído: <sp><sp><sp>

4.1 Relação passado e presente

Os trechos acima transcritos pertencem aos relatórios de estágio da disciplina Metodologia do Ensino de História II, datam de 1993 até 2002. Neles se espelha um pequeno fragmento da ampliação que fomos dando ao trabalho com o *tempo* na matéria Metodologia do Ensino de História. A um tratamento mais linear e cronológico foram, pouco a pouco, sendo inventadas, especialmente pelos alunos, novas atividades e incorporadas novas inquietações teóricas que exigiam um estudo do *tempo* em suas outras dimensões. Nessas citações, também estão expressas considerações sobre os conteúdos - *tempo, cotidiano e memória* -, que escolhi para compor o tema *relação passado-presente* por considerá-los canais de aproximação entre “o que já foi” e “o que está sendo”.

Durante esses anos de ensino, fui percebendo que o *cotidiano e a memória* são dois conteúdos que, trabalhados no movimento do *temp,o* podem, sobretudo no ensino básico, proporcionar, na minha opinião, o “abra-te sésamo” da compreensão da importância do estudo da história, que constitui uma sintonia entre o passado e presente, em uma relação que faça sentido na vida atual do aluno.

Lidar com o passado e sua intrínseca relação com o presente é também um dos nossos grandes desafios e gostaria aqui de retomar as questões que formulei em outro momento deste trabalho:

Como possibilitar que um aluno de escola pública "viaje" da Salvador do século XXI para a Lisboa do século XVI e isso tenha sentido na sua vida atual?

Como possibilitar que ele chegue próximo de acontecimentos como a Revolução dos Alfaiates, a Sabinada, a Revolta dos Malês que, apesar de estarem tão perto espacialmente, parecem tão distantes dele?

Lucini (2000, p. 44) relata um episódio que pode ilustrar bem a importância das tentativas destas conexões. Marcelo, um dos alunos entrevistados em sua pesquisa, tem seu interesse pela Revolução Farroupilha desencadeado por uma gincana, promovida pelo Grêmio Estudantil de sua escola, cujo tema era a referida revolução. Conhecer mais sobre o tema da gincana poderia, talvez, significar um melhor desempenho da sua equipe nos resultados da gincana. Entretanto, outro fator que desperta a atenção da pesquisadora é a participação de um antepassado dele na revolução. Para Lucini o vínculo familiar⁴⁸ com a guerra talvez, também, desperte o especial interesse de Marcelo em conhecê-la melhor, por estar a sua história vinculada às “histórias que ouviu e leu, as quais o atravessam, constituindo seu modo de ser e agir no presente”. Outra característica da narrativa de Marcelo constitui-se nos traços temporais internos à história narrada. Do tempo presente em que se situa, narra esse tempo, trazendo à sua narração o mesmo fio narrativo que conduz as outras histórias que elabora, nas quais, “preocupa-se com os impostos, com a violência, com as privatizações das empresas estatais no Brasil, com a invasão da África por empresas norte-americanas...”.

⁴⁸ *A minha mãe falou uma vez que a avó dela seria acho o bisavó do meu avó, que ela disse que ele lutou nessa guerra, que isso ela disse.* Citação de Marcelo (LUCINI, 2000 p.44).

A armadilha maior que, me parece, não aprisionou o processo de Marcelo, nesse jogo entre passado e presente é uma transposição mecânica de um episódio do passado para outro do presente em comparações artificiais e superficiais. Esta é uma tentação em que nós, professores de história, seja em uma busca quase desesperada pela atenção do aluno e/ou para “conscientizá-lo” da historicidade dos problemas contemporâneos, caímos ocasionalmente ou mesmo com frequência.

O estabelecimento de pontes entre o passado e o presente, o aprofundamento do presente no passado e a atualização do passado no presente demandam uma qualidade de entendimentos, de articulações de idéias e de movimentos no tempo-espço complexos e multirreferenciais. É um trabalho construído no dia-a-dia da sala de aula, podendo ser possibilitado pelos inventos, com suas contrapartidas de contratempos, que possam acontecer no processo de ensino e aprendizagem de história.

Augusto (Relatório, 1999), aproveitando a localização do colégio no qual estagiou, situado perto do centro de Salvador, realiza dois passeios com a sua turma. Estudando a Revolução dos Alfaiates, percorre com seus alunos, em 1999, locais onde aconteceram fatos significativos em 1798. Em um outro momento de seu trabalho, estudando a Revolução Industrial, visita com seus alunos o que ainda resta da vila construída por Luís Tarquínio⁴⁹. Assim o estagiário relata essas experiências:

Em relação aos recursos usados durante o período de estágio, ficou, mais uma vez, evidenciado que a rotina da sala de aula não pode resumir-se a quadro e giz. É preciso criatividade por parte do professor para passar o conteúdo e estimular o interesse do aluno. Os recursos utilizados no estágio, como, vídeo, mapas, imagens, deixaram claro que isto ajuda a memorizar e deixar o aluno envolvido. Outro aspecto da questão fica por conta de aproximar a história o máximo do aluno, e para, isso utilizei o recurso de sair da sala de aula e fazer um percurso histórico pela cidade para ajudar o aluno a melhorar sua noção de tempo-espço-memória, e, além do mais, consolidar a idéia do sujeito como agente participante da história. Tanto o espço por onde aconteceu a Revolta dos Alfaiates, como os aspectos da Cidade Baixa, por onde se iniciou o processo industrial no século XIX reforçaram o conteúdo juntamente com a idéia de espço/tempo.

As respostas dos alunos a estas atividades estão registradas na avaliação final na qual Augusto solicita, ao fazer uma avaliação do estágio, que os alunos sugiram atividades para que as aulas de história se tornem mais prazerosas e interessantes:

⁴⁹ Industrial brasileiro nascido em Salvador, BA. Construiu, junto à fábrica, *Empório Industrial do Norte*, uma vila operária com 258 residências para as famílias dos trabalhadores, que recebiam, gratuitamente, assistência médica, dentária e hospitalar. Além de creches, o conjunto residencial incluía escolas, biblioteca, museu de história natural e cooperativa.

Augusto, um professor moderno que tenta passar para todos os alunos dele uma forma diferente de aprendizagem. A história precisa sofrer algumas reformas, como, por exemplo: criar novas alternativas para que nós, alunos da rede pública, conheçamos mais sobre os acontecimentos históricos do nosso passado e as conseqüências que trouxeram para o nosso presente. Criar um museu com fotos e gravuras dos pioneiros daquela época, falar mais sobre a nossa terra. Ter passeios educativos aos pontos históricos de Salvador, enfim ter novos tipos de aulas que facilitem a nossa aprendizagem. F

A opinião de **F** é reforçada por **G** que considera que houve, por parte da turma, “um entendimento total e rápido que foi obtido também através das visitas em vários pontos históricos de nossa cidade, tornando a história uma matéria fácil e além de tudo fazendo todos gostarem do assunto” e por **MA** que aprecia as aulas do estagiário considerando-as “como muito interessantes, pois aprender sobre a nossa cidade é muito importante, “ sugere que todos os professores de História deveriam fazer o mesmo. Sugestão também feita por **D** que, declarando ter gostado muito “dessa sua técnica de ensinar, pois aprendemos tudo e entramos no assunto, fazemos uma viagem voltando no tempo”, sugere que, “para a história se tornar mais interessante, é preciso que muitos professores façam como você e busquem as riquezas que nossa história tem no país e em nossa cidade”. **FF** também considera que a aula de história “seria mais interessante se tivesse mais aula ao ar livre, se tivesse demonstrações do assunto”; e **S.** elogia o estagiário de história por ser “muito criativo e através de sua criatividade em fazer aulas ao ar livre fez com que aprendêssemos rapidamente e que guardássemos tudo na memória.” A aprovação dos alunos ao trabalho e as sugestões como as de **SS**, de que nas aulas de história “deve-se desenvolver um trabalho mais dinâmico: fazer aula ao ar livre; conhecer mais os pontos históricos da cidade” é acompanhada por depoimentos de **G** sobre o “domínio sobre o assunto que passa para os alunos” e de **MA**: “sentia muita firmeza em tudo que o senhor explicava.”

Fiquei surpresa com os resultados do trabalho de Augusto. Conheci, no começo de seu estágio, uma turma apática, dispersa, diria, mesmo, desanimada, em uma escola com os contratempos normais das escolas públicas, além dos específicos da própria escola. Acompanhei o seu trabalho, observando algumas de suas aulas, quando pude constatar que seus inventos foram trazendo transformações à turma, na qual, estagiou. Entre elas, um envolvimento maior com a história e uma certa compreensão da relação passado/presente que, ousaria afirmar, lançaram sementes de algum significado na vida atual dos alunos.

Acredito, também, que as “viagens”, que o estagiário e seus alunos fizeram aos séculos XVIII e XIX, estavam impregnadas do século XX, não apenas pelos cenários que,

guardando vestígios do passado, estão marcados pela ambientação do presente, mas também pelos olhares dos visitantes com referenciais da contemporaneidade. A interpretação do passado é, segundo Gay (1990, p. 190-191), um processo que nunca acaba, pois a paisagem do passado está excessivamente apinhada e um mapa que nunca precise de revisões é irrealizável por princípio visto que o sentido de um acontecimento para a sua posteridade está, perpetuamente, aberto a revisões e a história está sempre inacabada, “no sentido de que o futuro sempre utiliza seu passado de novas maneiras.”

O objetivo mais amplo do trabalho de Maria da Conceição (Relatório, 1995) era: “Contextualizar o período feudal, buscando as características que sobrevivem no presente”. Assim, voltar à Idade Média, mediante referenciais do presente, foi o desafio enfrentado pela estagiária. Desafio dos maiores, pois, se o trabalho com qualquer período da história é desafiador, trabalhar com o feudalismo é ainda mais desafiador, pois, além de ser um sistema complexo e diversificado no tempo e no espaço, não temos, em Salvador, referenciais significativos com os quais os alunos tenham um mínimo de intimidade. As suas condições de trabalho eram também muito precárias: turma inquieta e dispersa; sala escura e sem ventilação voltada para o pátio de recreação que estava sempre barulhento: “O barulho que vem de fora é terrível, tenho que falar muito alto, quando termina a aula, estou exausta.” Na tentativa de aproximar o aluno com as referências feudais, Maria da Conceição buscou trabalhar com a sobrevivência da vida cotidiana daquela época na atualidade e, para tentar analisar o panorama cultural medieval ressaltando o papel da Igreja, programou uma visita ao Mosteiro de São Bento:

Comecei a aula lamentando que numa sala de 32 alunos que freqüentam, apenas 3 compareceram ao Museu e que 29 alunos perderam a oportunidade de enriquecer os seus conhecimentos e desfrutar de um acervo histórico rico. Passei então a relatar as coisas que tínhamos visto no Museu, complementando, levei o folheto cedido no Museu, no qual vemos a escultura de S. Pedro Arrependido. Fiz um breve comentário sobre a obra e suas características barrocas. Pude sentir que muitos ficaram atentos ao relato e passaram a fazer perguntas, chegando a anotar os dias e horários de visita ao museu. Alguns pediram desculpas por não terem ido, alegando que os pais não permitiram.

Em entrevista recente, Maria da Conceição lembrou que o relato sobre a ida ao museu do Mosteiro de São Bento foi uma das aulas em que ela sentiu mais aproximação dos alunos com o ensino da história e que os três alunos, que foram também, responderam às perguntas dos colegas sobre a visita. Lembrou que, enquanto visitavam o museu, um monge se aproximou deles, demonstrando contentamento por jovens estarem no museu “apreciando o nosso acervo”. Como durante toda a visita tiveram, como fundo musical,

Cantos Gregorianos, a estagiária informou que este é um canto característico da Idade Média e convidou-os para irem à missa de domingo, quando poderiam escutar ao vivo o canto dos monges. Durante a visita – a primeira dos alunos a um museu - Maria da Conceição ia explicando cada peça e sentindo, através do brilho nos olhos dos alunos, o espanto por estarem tomando contato com o passado dessa maneira.

Assim, seja no monge que se aproxima e comenta a presença dos alunos, na referência à missa de domingo, no olhar espantado dos adolescentes, seja em outras inúmeras referências, o presente deixa suas marcas, pois essa experiência “está referenciada em seu tempo, no presente vivido e experienciado, o que nos remete à abordagem do tempo pela história. a qual só faz sentido para o aluno se parte do presente conhecido por ele, daquilo que o interroga e o motiva à descoberta.” (LUCINI, 1999, p. 66).

Para Maria da Conceição (Relatório, 1995):

A história está viva, embora, muitas vezes, encerrada em velhos arquivos, mas a tarefa do historiador é resgatá-la através da pesquisa e da busca de uma metodologia, em sintonia com as novas gerações, acompanhando um processo dinâmico de transformação da sociedade [...]

As invenções, descobertas, escritos e criações do ser humano foram “influenciadas de forma maior ou menor pelo contexto histórico que os cercava, pois é muito difícil encontrar a neutralidade axiológica”. Entretanto, quando estudando o poder político, social e econômico no Sistema Feudal reagiu ao “rebuliço” dos alunos diante de sua afirmativa que o “ato de homenagem era concretizado com um beijo na boca entre vassalo e senhor, como símbolo de fidelidade e respeito” explicando que:

[...] não devemos olhar tal atitude com os olhos do séc. XX, mas sim nos transportar para um período em que a terra era a grande fonte geradora de riquezas e que a maneira de obter-se um pedaço de terra era justamente através dos laços de vassalagem

É importante que esta distância da ambiência do presente, proposta pela estagiária, seja sinalizada para que, principalmente numa turma de adolescentes, exista uma discriminação entre os costumes medievais e os costumes e/ou preconceitos contemporâneos porque a “consciência que hoje temos da história difere fundamentalmente do modo pelo qual anteriormente o passado se apresentava a um povo ou a uma época.” (GADAMER, 1998p. 17). Contudo, tentar olhar um costume medieval sem incluir os olhos do século XX pode, não apenas, excluir as histórias dos alunos, arriscar a animação da aula e as possibilidades de compreensão da relação passado/presente, como, talvez seja uma tarefa impossível visto que na “medida em que a história é ciência e leitura, não podemos

esquecer que estamos plantados no presente e é a partir dele que olhamos para trás, como o anjo Benjaminiano.” (SANTOS, 1995) Para Valter Benjamin, não há pesquisa neutra em relação ao seu objeto de estudo e o “distanciamento crítico” é exatamente a “distância” que permite uma intimidade maior com o objeto. “A compreensão mais profunda é possibilitada pelo próprio afastamento temporal, mas só quando ele redonda de uma aproximação histórico-social.” (KOTHE, 1976, p. 79).

Dessa maneira, acredito que o desafio imposto ao professor de história seja conseguir lidar com a tensão entre proximidade e distância a qual “não se define rigidamente por nenhum dos dois pólos, mas se alimenta precisamente do vaivém constante entre eles, vaivém em que eles se alternam constantemente entre si”. (KOTHE, 1976, p. 41). Este vaivém entre passado e presente é também assinalado por Citron (1990, p. 39, 40), para quem, “o historiador trabalha entre o seu presente, no qual ele insere a sua prática e a sua reflexão, e o passado que é o *objecto* do seu trabalho” considerando que “o conhecimento é sempre relativo, inseparável da pessoa do historiador; o passado reconstruído nunca é ressurreição, mas reelaboração.”

Relatividade também defendida por Gadamer (1998, p. 17), para quem, a consciência histórica é “o privilégio do homem moderno de ter plena consciência da historicidade de todo presente e da relatividade de toda opinião”, o que torna mais multirreferencial e complexa a relação passado/presente tornando necessário que, no ensino de história, o professor tenha uma certa intimidade com o tempo, seus movimentos, diversidades e complexidades.

4.2 O tempo

Que é, pois, o tempo? Quem poderá explicá-lo clara e brevemente? Quem poderá apreendê-lo, mesmo só como pensamento, para depois nos traduzir por palavras o seu conceito? E que assunto mais familiar e mais freqüente nas nossas conversas do que o tempo? Quando dele falamos, compreendemos o que dizemos. Compreendemos também o que nos dizem quando nos falam. O que é, por conseguinte, o tempo? Se ninguém me perguntar, eu sei; se quiser explicar a quem me fizer a pergunta, já não sei. *Sto Agostinho*

Adriano (Relatório, 1994), estabeleceu o seu primeiro contato com a sua turma, a partir da construção de uma linha de tempo individual, a qual motivou sua apresentação pessoal. Após se apresentar, pediu aos alunos que também construíssem sua linha de tempo destacando momentos e aspectos importantes de sua vida particular. Ainda nessa aula, que

“transcorreu em um clima ótimo”, abriu espaço para que cada um apresentasse sua construção para os demais colegas resto da sala e, assim:

... prossegui meu trabalho em cima da construção de uma linha do tempo coletiva, tomando por base os últimos cinco anos. O resultado foi também satisfatório, os meninos lembraram de coisas que nem eu lembrava, enriquecendo nossa linha. Aproveitei também esta aula para discutir com eles aspectos diversos da atualidade, do próprio ensino de história em escolas de 1º e 2º graus e as origens e características da República.

Transcorria o ano de 1994, eu tateava, mais ainda do que tateio hoje, com a matéria prima mais fundamental do nosso trabalho de professores de história que é o tempo. Relembrando as dificuldades encontradas para situar o aluno no tempo/espaço, quando era professora de história do então 1º e 2º Graus, adotei a linha de tempo proposta nas Diretrizes para o Ensino de História (1984) que sugere ao professor que proponha ao aluno, a partir da sua memória, a construção de uma linha do tempo, destacando fatos de sua vida pessoal. Trabalhar com a memória exige concentração e reflexão, o que sempre provoca rejeições. Quando propôs aos seus alunos do estágio a construção da linha do tempo individual e coletiva, Maria da Conceição (Relatório, 1995) observou que “houve resistência, muita dificuldade em desempenharem a tarefa, chegando a ponto de afirmarem que não lembravam do que haviam feito ontem, quanto mais há cinco anos passados”. Cláudio (Relatório, 1995) também observou “uma certa resistência por parte da turma”, quando propôs a realização da atividade da linha do tempo, contudo:

[...] com o trabalho de monitoramento que realizei, quase todos entregaram as suas linhas individuais, ficando o trabalho de elaboração coletiva das equipes, no qual, os alunos reunidos em equipe elaborariam linhas do tempo, contendo referências sobre a história do Brasil e do mundo, tomando como base, os anos de 1990 até 1995, para serem entregues na próxima aula.

Quando Humberto Marcos (Relatório, 1997) pediu aos alunos fizessem a linha do tempo, alguns se recusaram. “Tive que enfrentar aí a primeira resistência.” Entretanto, “após um garoto ter terminado de ler a sua linha de tempo, uma garota do grupo do “fundão” e da “cachaça” pediu para ler a sua linha Procurei aproveitar tudo que ela disse mesmo...”. Na tentativa de Davi, (Relatório, 1996) “alguns alunos não participaram do trabalho de linha do tempo pessoal e coletiva do período de 1991 e 1996; todavia, a maioria participou bem da atividade” e “percebemos que precisávamos conhecer mais os acontecimentos nacionais e internacionais do período de 1991 a 1996.”

A construção, por cada aluno, de uma linha de tempo com acontecimentos coletivos, que depois seriam transformadas em uma construção coletiva de toda a turma, foi uma adaptação que fizemos da proposta das Diretrizes para o Ensino de História (1984). Assim,

construímos, como ensaios, na disciplina Metodologia do Ensino de História I, várias destas linhas, a partir de nossa própria memória, e então os estagiários, alunos de Metodologia do Ensino de História II, levaram para as escolas essas propostas:

A primeira atividade que construí foi a minha linha de tempo e esta foi uma forma de me apresentar para a turma que ficou bastante interessada. Na segunda atividade fizemos uma linha de tempo com acontecimentos coletivos. Deixei-os à vontade para exercitar a memória e logo o quadro ficou repleto de fatos que ocorreram entre 1989 e 1994, claro que os mais recentes chamaram mais a atenção deles (Jusilena, Relatório, 1994).

Outra sugestão das Diretrizes para o Ensino de História (1986) que nós adotamos foi a do professor construir, no quadro, a linha do tempo do período a ser estudado:

Escrevi o roteiro da exposição no quadro e tracei uma linha de tempo do período correspondente ao assunto (Redemocratização) de 1945 a 1964, contendo os principais acontecimentos ocorridos. Antes de começar a exposição propriamente dita, eu falei da importância da linha de tempo nas aulas de história, como instrumento que permite uma melhor localização do fator tempo, a partir da visualização de dados cronológicos (Cláudio, Relatório, 1994).

Além disso, começamos a trabalhar com colagens para ilustrar os acontecimentos coletivos lembrados pela memória, o que também provocou envolvimento e rejeições:

Coloquei, no quadro, os fatos mais lembrados pelos alunos na linha coletiva de âmbito estadual, federal e mundial: Guerra do Golfo, Brasil tetra campeão, Eleição de FHC, morte de Sena, queda do Muro de Berlim, Morte de Tom Jobim, Itamar Franco assume, Plano Collor, em seguida, distribuí as revistas em grupos de 3 a 5 pessoas, solicitando que selecionassem figuras referentes aos fatos elencados no quadro. Colocaram as figuras sem muito entusiasmo, apenas três alunos se envolveram profundamente na colagem (Maria da Conceição, relatório, 1995).

Eles gostaram bastante do trabalho de colagem, feito na sala sobre vacinação, enfocando a opinião pública na época da vacinação obrigatória no Rio de Janeiro, em 1904 e como ela é encarada hoje. Este trabalho foi bastante interessante e eles disseram na sala, que gostaram muito, pois mexeu com eles, fazendo com que fizessem um paralelo do passado com o presente (Marcelo, relatório, 1994).

Começamos também a trabalhar com filmes:

A partir de então, foi-nos proporcionado o contato com filmes. Um deles foi “O espelho do tempo”; uma interessante produção cinematográfica onde é trabalhada a dimensão cronológica da realidade, ou seja, o tempo, o que ele significa, como foi construído pelos povos antigos, etc. o filme toca ainda em vários aspectos da história da ciência: mitologia, física, geografia e astronomia; revelando-se um bom instrumento didático para promover discussões sobre como foi construída a noção de ‘tempo’ e como a História a utiliza (Carlos Diran, Relatório 1997).

Apesar dos contratemplos muitos inventos aconteceram tanto na construção das linhas individuais como nas coletivas. Não só permitindo um melhor conhecimento da turma – “Li em casa o trabalho de cada aluno e me deparei com relatos ricos não relatados na sala” (Adriano, Relatório, 1994) – mas também, através dos depoimentos pessoais dos alunos, tentando superar a distância, assinalada por Cabrini (1986, p. 21), do ensino da história com a realidade imediata por eles vivida, uma história que os impossibilita “de

chegar a uma interrogação sobre sua própria historicidade, sobre a dimensão histórica de sua realidade individual, de sua família, de sua classe, de seu país, de seu tempo...”.

A possibilidade de interagir com a história tendo como referências a memória do aluno sobre o já vivido é também aventada por Meinerz (2001, p. 54), quando observa que o desenvolvimento do conhecimento histórico deve incluir e valorizar a história vivida por cada sujeito, pois “a reflexão em torno de nossas experiências individuais pode criar possibilidades para a compreensão da dimensão histórica do contexto que nos envolve, em seus diferentes aspectos.”

Situar o assunto estudado em uma linha de tempo, previamente traçada ou construída no momento da aula, é uma atividade que vem sendo feita pelos estagiários, ao longo desses anos, com boas respostas dos alunos da educação básica. Yague (Relatório, 1997) afirma que os alunos “gostaram muito da metodologia aplicada, principalmente do método de apresentação da linha do tempo em relação ao assunto que iria ser estudado durante as aulas” e observa que, “segundo eles este método os ajudaram muito para uma melhor compreensão nas aulas.”

Para levar os alunos a fixar “uma visão geral do período estudado, relacionando aula e leitura”, Tânia (Relatório, 1996) “construiu uma cronologia, no início da unidade, com fatos que eles iriam comentar, a partir da leitura de textos sobre os assuntos.” Patrícia (Relatório, 1995) trabalhou com o período 1945/1989 e buscou construir a linha do tempo, aproveitando o filme *100 anos de República* e “unindo as anotações dos alunos, referentes aos aspectos mais interessantes do filme e a linha coletiva produzida através da memorização.” Essa construção acompanhou todo o seu estágio já que utilizou “a linha de tempo sempre: tanto completa de 1889 até 1995 como por partes.”

Entretanto, fomos, eu e os diversos alunos que foram passando pela matéria Metodologia do Ensino de História, percebendo que estes inventos não davam conta da complexidade do trabalho com o tempo:

Na verdade, os depoimentos que foram ouvidos no colégio Senhor do Bonfim foram precisos em afirmar a História como disciplina difícil de ser ensinada já que se refere ao passado. Falta ao professor a dimensão dialética da história, uma vez que, se estudando o contexto dos antepassados pode não só posicionar-se mais consciente no presente, mas, e principalmente, construir uma história futura melhor, mais coerente, à luz de exemplo passados. E exemplos, fatos anteriores, não são compreendidos como isolados e sim dentro do contexto causal, de implicações da criticidade, necessário para análise do ontem e redimensionamento do amanhã (Luciano, Relatório, 1997).

Dessa forma, novas inquietações teóricas e metodológicas foram nos exigindo uma crítica sobre a maneira como vínhamos trabalhando o tempo, na qual corríamos o risco de passar para o aluno da educação básica “uma visão de história europocêntrica, linear, evolutiva, progressista/etapista e mesmo finalista.” (CABRINI, 1986, p. 24). Por isso, principalmente na disciplina Metodologia do Ensino de História I, fomos refletindo sobre como estudar o tempo, discutindo os vícios e virtudes de sua dimensão cronológica e a necessidade de conhecê-lo também em suas dimensões, físicas, filosóficas, metafóricas.

Começamos, discutindo as tensões e transformações das ciências contemporâneas não apenas nas chamadas humanas, mas também nas chamadas exatas, principalmente na Física. Como Ilya Prigogine é um físico que tem “um discurso que aproxima a física às ciências humanas, ou ao menos à filosofia, pois se preocupa em entender o mundo como um todo” (Carvalho, 2001, p. 8) tendo, como já foi visto em outro momento deste trabalho, se conectado com as teorias de Morin⁵⁰, fomos juntos, eu e os alunos, discutindo *O Nascimento do Tempo* (1988) e *O Fim das Certezas* (1996), tentando compreender suas idéias e descobrir quais delas estariam mais próximas da história. Também participei, já como doutoranda de um grupo de leitura que discutiu as idéias de *O Fim das Certezas* e quero, como Carvalho (2001, p. 37, verso), que também participou do grupo:

...ressaltar que minha formação em ciências humanas é uma limitação ao entendimento mais “técnico” desses conceitos e, portanto, mesmo que alguns tenham um peso considerável na minha (re) construção teórica, sei que, por vezes, eles adquirem um caráter que resvala para o metafórico, o que avalio não seja, necessariamente negativo.

Dessa maneira, mesmo sem entender as questões da termodinâmica, da entropia, do equilíbrio, do não-equilíbrio, do sistema integrável, dos fractais... fomos nos aproximando de conceitos como irreversibilidade do tempo, flecha do tempo, ressonâncias... e suas possibilidades de aproximação com o ensino da história, seja estabelecendo conexões com a impossibilidade de voltar ao passado, como ele realmente foi sem a interferência do olho contemporâneo, como já foi visto em outro momento deste trabalho, seja considerando que o conhecimento não segue uma trajetória linear e que pode ser difundido por ressonâncias.

Segundo Prigogine (1996, p. 41, 43, 46), as ressonâncias caracterizam uma relação entre frequências, influenciam as trajetórias e, no nível estatístico, “acarretam a ruptura do

⁵⁰ No fundo cheguei às ciências “exactas”, digamos assim, partindo das ciências humanas. Por conseguinte a idéia de tempo e, ligada a esta, a idéia de complexidade, esteve sempre presente nas minhas reflexões. (PRIGOGINE, 1988: 24).

determinismo, introduzem as incertezas no contexto da mecânica clássica e quebram a simetria do tempo” e assim:

As ressonâncias de Poincaré desempenham um papel fundamental na física. A absorção e a emissão de luz devem-se a ressonâncias. A aproximação do equilíbrio da parte de um sistema em interação é, como veremos, devido a ressonâncias. Os campos em interação criam, também, ressonâncias. É difícil citar um problema importante na física quântica ou clássica em que as ressonâncias não desempenhem um papel.

Apesar dos trabalhos com outras dimensões do tempo não terem acontecido sistematicamente em todas as turmas, a busca de novos contatos com o tempo, acredito, ressoou em outros momentos, trazendo consigo novas possibilidades e as atividades, sem abandono do cronológico básico, foram se tornando mais diversificadas e inventivas. Impossível localizar o começo dessas tentativas de ir além das linhas do tempo. Já em 1995, Patrícia colocando no quadro: < **tempo não pára** > trabalhou com as possibilidades deste verso de Cazuza. Em entrevista recente, Patrícia (14/01/2003) lembrou que durante o estágio, teve como hábito chegar cedo na escola, antes dos alunos, para colocar sempre alguma atração para provocar a discussão em aula. Naquele dia depois que os alunos entraram, “já procurando alguma coisa”, ela lhes perguntou: Por que o tempo não pára? Segundo a estagiária a sua intenção era buscar a idéia de tempo em cada um. Como durante o estágio, tinha observado que os alunos percebiam o tempo como único, linear e finito, queria, através da discussão mostrar que a história é construída, não acaba e que existem outros tempos: “tempos possíveis e imagináveis”.

Rubens (Relatório, 1999) saindo às ruas para estudar o Barroco com os alunos e, assim, proporcionando “uma visão quase que transformada em uma apreciação estética da História, em diálogo com o nosso tempo, e dos já passados conosco”, tentou, através da percepção dos alunos naquele passeio e dos documentos, das poesias, das músicas, chegar “ao que significava ser um ser humano em outro tempo”.

Hilton (Relatório, 1999), construindo uma cronologia e percebendo que os alunos identificam “claramente que a disciplina pode ser interessante ou não, a partir da forma como seja trabalhada”, reconhece que “isto é, sem dúvida um avanço muito grande e denuncia por outro lado que os mesmos já tiveram experiências concretas, quando a discussão da história teve uma dinâmica diferenciada da que geralmente ocorre”. Provoca um debate sobre o texto da canção "Haiti" que considerou bastante produtivo: “Discutimos a história como coisa do presente, evidenciamos problemas sociais que permanecem no

Brasil e na Bahia particularmente, a importância da arte como documento histórico, tudo isso a partir das observações que eles mesmos fizeram e nós registramos no quadro.”

Ana Carolina (Relatório, 2001) planejou, uma aula intitulada *Tempo e História*, na qual um grupo de alunos preencheria com desenhos uma cartolina ao tempo em que escutava uma música. Mudando a música mudariam o grupo, o ritmo e os estímulos. Os desenhos representariam as diferentes épocas e seus contextos. Através deste invento a estagiária pretendia que a turma vivenciasse “a relação entre tempo e história que fugiria da exposição teórica, pois o resultado da dinâmica seria uma micro-experiência histórica”. Entretanto um contratempo trouxe dificuldades para a concretização do planejado:

Já na primeira aula encontrei dificuldades estruturais. A sala de aula da 6ª série B estava com a tomada queimada. Tive a infeliz conclusão de que os recursos para esta e minhas próximas aulas estavam limitados. Mesmo sem o som e a música, expliquei a atividade Enquanto eu fazia a chamada, os alunos se revezavam nos desenhos na cartolina. Deixei os alunos bem à vontade para fazerem, ou não, os desenhos. Depois que eu terminei a chamada, parei os desenhos e conduzi os alunos a refletirem sobre a atividade relacionando com os conceitos de história e tempo. Expliquei que eles tinham construído uma história na cartolina, que eles tinham sido os agentes desta história, inclusive os que se abstiveram de desenhar.

Enquanto Ana Carolina, em 2001, inventa uma maneira dos alunos se sentirem sujeitos da história recriando diferentes momentos da história, através dos próprios conhecimentos memória e imaginação, Graciela, em 1995, já se preocupava com esta dinâmica do tempo/espaço, quando afirma que o “profissional que trabalha com a história deve compreender que sua matéria prima não é um mero aspecto da vida humana isolado e compartimentado no tempo e no espaço, mas é a tentativa de compreensão de toda uma estrutura histórica envolvendo tempos e espaços diferentes que formam conjunturas ricas.” (Relatório). No que se conecta com Cabrini (1986, p.33), para quem, “produzir história, para nós, é procurar captar recuperar essas relações que se estabelecem entre os grupos humanos no desenvolvimento de suas atividades, nos mais diferentes tempos e espaços.”

Acredito que a utilização, tanto por Graciela como por Cabrini, de tempos e espaços em vez de tempo e espaço relativiza a polarização, pois já não pressupõe um tempo único oposto a um espaço único. Trabalhar com a relação tempo/espaço tentando quebrar as suas fronteiras tem sido um propósito, pouco realizado, ao longo destes anos de ensino, nos quais, tenho, basicamente e de forma obstinada, batalhado pela utilização de mapas nas aulas de história, mesmo quando no planejamento, este recurso não seja necessário, já que imprevistos acontecem e precisa-se, de repente, ter que se localizar um lugar. Essa tem sido uma observação constante em meu trabalho e meus alunos, me parece, como, maioria dos

professores de história, apesar de concordarem com a importância desse recurso, por falta de tradição, hábito ou dificuldades de acesso, algumas vezes, (cada vez menos) resistem a esse recurso ou sentem resistência dos seus alunos durante o estágio:

Porém, o interessante foi em relação ao uso de mapas durante as aulas, houve casos em que poucos alunos da turma embora achem importante a localização geográfica de determinados fatos históricos, achavam a utilização dos mapas uma coisa bastante chata. (Yague, Relatório, 1997).

Desenhei o mapa, fiz a linha do tempo. Os alunos questionaram várias vezes, o que seria, “aquilo” no quadro e se teriam de copiar. A aula tem início com a linha do tempo, situando o aluno no tempo e no espaço com o mapa desenhado. Questionaram para que havia desenhado o mapa já que o livro tem? Expliquei que só devemos estudar história com mapas nos auxiliando (Maria da Conceição, Relatório, 1995).

Mas, de uma maneira geral, tantos os estagiários como os alunos percebem a importância dos mapas: Kátia (Relatório, 1993), registrou uma atividade de “confecção de mapas referentes aos assuntos dados que propiciou a visualização das áreas abordadas em um tipo de trabalho bem aceito por toda turma”; Antonio Raimundo (Relatório, 1995) percebeu “a importância da localização, para que o aluno possa se situar no espaço e ter uma noção, pois nas aulas, que não utilizei o mapa, percebi a dificuldade em andar com o assunto”; para Maysa (Relatório, 1995), “a utilização do mapa foi de grande valia para a compreensão das ‘grandes descobertas marítimas’ do Ocidente europeu”; Simon (Relatório, 1998) relata: “Trabalhei com fotografias e mapas e pude comprovar que, quando falamos de uma história que os alunos estão situados no tempo e no espaço o interesse da turma, no geral, cresce bastante!”

Assim, as atividades com os mapas, sejam eles antigos ou atuais, históricos ou geográficos, podem extrapolar a mera localização. Para Ianni (2000, p. 29):

... os caminhos do mundo não estão traçados. Ainda que haja muitos desenhados na cartografia, emaranhados nos Atlas, todo viajante busca abrir caminho novo, desvendar o desconhecido, alcançar a surpresa ou o deslumbramento. A rigor, cada viajante abre seu caminho, não só quando desbrava o desconhecido, mas inclusive quando redesenha o conhecido[...] Sem sair do lugar, pode-se viajar longe, no tempo e no espaço, na memória e na história, no pretérito e no futuro, na realidade ou na utopia.

Sem sair da sala de aula, Maysa (Relatório, 1995) e seus alunos de estágio, “com o mapa pendurado no quadro negro”, fizeram:

... uma grande viagem pela África, dobramos o Cabo da Boa Esperança, descobrimos as Índias, quebramos monopólios Italianos e descortinamos um Mundo Novo, com novas idéias, novas reflexões sobre a realidade; observamos como as ciências, surgindo, diferenciaram-se da Filosofia, combatendo o pensamento obliterante da Igreja Católica de então. Vimos o Racionalismo chegar, a Burguesia se fortalecer, chegamos ao Iluminismo e à Revolução Francesa.

Para diferenciar as civilizações do Ocidente e do Oriente, Ianni (2000, p. 75), observa “que cada uma desenvolve sua dinâmica interna, modificando-se e recriando-se ao longo da história e ao largo da geografia”. E eu pergunto: *por que não também ao longo da geografia e ao largo da história?*

Apesar de ainda termos como referência básica, no ensino de história, o processo civilizatório ocidental, tenho percebido que a utilização do mapa pode contribuir para a “horizontalização” da história e para que sejam relativizadas a sua verticalidade e a sua dinâmica evolucionista. Alguns estagiários, ao invés de apenas situar o espaço, passeiam pelos mapas e se deslocam da França feudal, por exemplo, para dar uma visão panorâmica do que está acontecendo simultaneamente no todo, no que depois seria denominado de América, África, Oriente... Também buscam atualizar o espaço estudado mostrando, por exemplo, que a civilização da Mesopotâmia se desenvolveu onde hoje é o Iraque e também, mesmo no ensino médio, sempre tendo como referência o espaço onde o aluno está, situando primeiro o mais próximo para depois partir, por exemplo, para o Mediterrâneo, pois muitos alunos “demonstram uma grande dificuldade referente a tempo e espaço, não distinguem séculos, nem a cidade onde residem no mapa.” (Maria Edna, Relatório 1994).

Assim, as dificuldades de trabalhar o tempo, seja na sua relação com o espaço, seja com o cronológico, o físico, o filosófico, o metafórico são complexas, não apenas no sentido de complicado, mas também de possuir mistérios e opacidades impossíveis de serem totalmente desvendados e iluminados. Como indaga a epígrafe (Sto. Agostinho apud TRATHERN, 1999, p. 4950.) que abre essas reflexões sobre o tempo e o ensino de história: *Que é, pois, o tempo?*

Cronos, o Tempo, como mostra a lenda cosmogênica de Hesíodo, é o indomável filho de Gaia e Urano, que revoltado contra o pai, por este fecundar incessantemente a mãe, corta os seus testículos. Sua arma é uma foice e a foice é o símbolo da morte. Mas quem morre não é Urano (ele é imortal): é o seu reino, que dá lugar ao de Cronos, curvando-se à implacável necessidade de evolução. Cronos significa o tempo: a fome devastadora da vida, o desejo insaciável da evolução. Cronos é insaciável. O tempo devora tudo: seres, momentos, destinos. Sem piedade. Sem apego ao que passou. O que importa é construir o futuro. Só Mnemósine contesta Cronos, preservando, quando pode, a lúcida matéria sobre a qual reina: a memória. (PESSANHA, 1973, p. 19-22).

Por isso, neste momento destas reflexões, torna-se necessário que Cronos divida o espaço com Mnemósine possibilitando, assim, que a memória traga suas contribuições para este jogo entre passado e presente.

4.3 A memória

Os escravos foram para o terreiro pular gritar. Bebeu-se muita cachaça.
No dia seguinte ficou todo mundo preocupado. *Santa Gomes da Silva,*

Santa Gomes da Silva, “declarados 126 anos”, que na epígrafe acima relembra o 13 de maio de 1888 na fazenda em que vivia, em Nanuque (MG) é uma das entrevistadas do caderno especial do Jornal do Brasil, intitulado *História viva: testemunhos. Relatos de brasileiros que viram um século* (AMBROSIO, janeiro 2001, p. 4). Esse caderno é composto de depoimentos de mulheres e homens, com mais de cem anos, das várias regiões do país, de diferentes condições socioeconômicas e culturais que narram suas trajetórias pelas últimas décadas do século XIX e por todo o século XX. A depender da história de vida do entrevistado, temos alguns relatos que se aproximam mais do movimento do dia-a-dia do cotidiano e outros relatos que se referem a acontecimentos que marcaram a História do Brasil: a Abolição da Escravatura, a Coluna Prestes, Lampião, Canudos, o governo de Getúlio Vargas e as leis trabalhistas, a 1ª e a 2ª Guerra Mundial, o governo J K...

Na abertura do caderno, Ambrosio (2001, p. 2) comentando que o resgate dos desvãos da memória de frágeis fragmentos de vida de 100 cidadãos especiais, significa perpetuar às novas gerações o conhecimento e compartilhar experiências adquiridas, voluntária ou involuntariamente, ao longo da vida, assinala que o caderno é uma homenagem “a pessoas centenárias de todo o país, cujos olhos testemunharam as maiores transformações da civilização em sua história”. Assim, esse caderno, resgatando as histórias da vida de alguns cidadãos, assume uma escrita da história que também considera “milhões de outros, anônimos, cujas trajetórias ajudaram a marcar os passos de formação de uma sociedade multifacetada, em um caminho cheio de percalços, sangue e suor.”

Assumir depoimentos orais de pessoas comuns (ou não) como contribuições valiosas para a escrita da história implica também em assumir a importância da *história de vida* na historiografia contemporânea o que ainda gera resistências. Por isso, considero necessário não só uma aproximação multirreferencial de questões, como: reconhecimento pela comunidade científica; relação subjetividade/objetividade, parcialidade, implicação,

credibilidade e veracidade, como também situá-las no contexto mais amplo da ciência contemporânea particularmente no das ciências humanas.

Entre acordos e conflitos, as diversas visões de mundo têm convivido em uma teia de relações marcada, predominantemente, a depender do momento histórico, pela hegemonia de uma delas. Enquanto o mundo medieval, sustentado pelo poder da igreja, engendra a hegemonia da teologia, o mundo moderno, no qual, nasce e se consolida a chamada ciência moderna, em suas vertentes iluminista, positivista, darwinista, marxista, freudiana, tem como primado a hegemonia da razão.

O que diferencia a ciência contemporânea, que também convive na referida teia de relações, das outras cosmovisões, que em algum momento, já foram hegemônicas? A diferença fundamental é a busca da ausência de hegemonia.

Paradoxalmente, são as chamadas ciências “duras”, particularmente a Física, que lideram o movimento, atraindo também as chamadas ciências humanas. Apoiadas no novo conhecimento científico, a história, a geografia, a antropologia, a psicologia, a sociologia vão gradativamente relativizando a influência de determinadas vertentes epistemológicas que fortalecem a hegemonia do racionalismo, em busca do reconhecimento na comunidade científica e acolhendo a subjetividade, a invenção, a criatividade, a imaginação, o cotidiano como novas possibilidades teórico-metodológicas.

Mas, como essa nova visão de ciência acolhe a história de vida e como esta se situa no contexto desses novos paradigmas da ciência contemporânea, particularmente das ciências humanas?

As possibilidades teórico-metodológicas, nas quais, se ancora a *história de vida*, mais próximas da tradição romântica que privilegia “o contingente, a construção cotidiana, a diferenciação dos processos criativos de construção das obras individuais...” (SÁ, 2.000, p. 4), abrem espaço para o subjetivo, o singular, o diferente, sintonizando-se, assim, com a quebra de rigidez trazida pela nova ciência contemporânea, abandonando posturas hegemônicas e relativizando conceitos como verdade, rigor, objetividade, imparcialidade, razão, distanciamento, realidade, que se apóiam na tradição iluminista. Essa sintonia, porém, movimenta-se entre ambigüidades e contradições que se processam tanto no tempo/espaço das ciências humanas como no da *história de vida* que por sua vez são

confrontadas com questões como subjetivismo, parcialidade, veracidade e credibilidade, tendo como pano de fundo a busca de reconhecimento pela ciência.

Como a história de vida vem ao longo de sua história se situando diante da questão da subjetividade?

A subjetividade é a marca mais evidente da *história de vida*, o que tem sido sua força e/ou fragilidade. Desde as suas origens, no começo do século XX, a preocupação com o subjetivismo vem caracterizando os trabalhos de pioneiros como W. I. Thomas (1863-1947) e F. Znaniecki (1882-1958), sociólogos que fizeram uma pesquisa, utilizando fontes orais sobre o camponês da Polônia. Preocupação também observada em John Dollard (1900), para quem, as histórias de vida estariam “muito coloridas pelo subjetivismo do informante o que deturparia sua narrativa.” (QUEIROZ 1988, p.15). Entretanto, após o grande desenvolvimento da estatística, na década de 40, que relegou à penumbra os relatos orais, esses voltam a ocupar espaços no trabalho intelectual, porque, pouco a pouco, se percebe que a subjetividade permanece nos próprios dados estatísticos, porquanto, valores e emoções também direcionam as definições das finalidades da pesquisa e a formulação das perguntas, podendo assim o pesquisador transpor “para os dados, de maneira perigosa porém invisível, sua própria percepção e seus preconceitos.” (QUEIROZ, 1988, p.5).

Outra preocupação dos pesquisadores que utilizam fontes orais é a parcialidade, no sentido de fragmentação da realidade. Para Thomas e Znaniecki (apud QUEIROZ, 1988, p.15), a *história de vida* apresentava apenas um aspecto parcial da realidade e isso limitaria seu campo de ação, pois seriam úteis apenas para “registrar o que ainda não se cristalizara em documentação escrita, o não conservado, o que desapareceria se não fosse anotado; servia, pois para captar o não explícito, quem sabe mesmo o indizível.”

A história de vida serviria apenas como complemento da história documental ou como sua substituta nas sociedades não letradas?

Prins (1992, p. 2-3) faz um painel da “guerra” travada entre defensores e críticos desse método. Considerando que os historiadores são céticos em relação “ao valor das fontes orais na reconstrução do passado” e reclamando, ironicamente, que pelo menos poderiam admiti-la como uma ilustração agradável e útil, registra a posição do mais renomado expoente da história oral na África, Jan Vansina, o qual, apesar de admitir que onde “não há nada ou quase nada escrito, as tradições orais devem suportar o peso da

reconstrução histórica”, considera que o relacionamento entre as fontes escritas e orais não é “aquele da prima dona e de sua substituta na ópera: [...] quando a escrita falha, a tradição sobe ao palco [...] As fontes orais corrigem as outras perspectivas, assim como as outras perspectivas as corrigem.”

Desse modo, produção ligada à *história de vida*, na busca pela credibilidade e pelo reconhecimento, vem revelando, ao longo de sua trajetória tempo-espacial, uma autocrítica que, se em alguns momentos a tem aproximado da chamada ciência mais ortodoxa, o que se consubstancia em tentativas de adaptação aos seus cânones, em outros momentos, revela um processo dinâmico em contínuo questionamento. Louro (1990, p.25-26) destaca o problema da confiabilidade da memória (seletividade, esquecimento, repressão de fatos indesejáveis) ressaltando, que dessas restrições, “não escapam também os documentos escritos”. Para minimizar o problema, fornece alguns procedimentos, como a busca de várias fontes de informação para confronto e complementação com fontes escritas, porém, evidenciando que as “recomendações” só têm sentido a depender dos objetivos do estudo, alerta “que falhas e acontecimentos da memória também “dizem alguma coisa” e é “preciso estar sensível para ser capaz de ouvir e compreender estes diferentes discursos.”

No texto *Sonhos ucrônicos: memórias e possíveis mundos dos trabalhadores*, Portelli (1993, p.41), aprofunda esse discurso, incorporando o elemento imaginação e discutindo a questão da ucrônia, “aquele perturbador tema”, no qual o mais importante não é como a história se desenvolveu, mas como poderia ter ocorrido, o que incide no campo, não da realidade, mas das possibilidades. Considerando que o testemunho oral pode ser encarado como um “evento em si mesmo” e pode ser analisado não apenas nos seus aspectos materiais, mas também incorporando “a atitude do narrador em relação a eventos, à subjetividade, à imaginação e ao desejo, que cada indivíduo investe em sua relação com a história”, discute um “imaginário”, um “errado”, um “hipotético” expressos em algumas narrativas da classe operária italiana, e enfatiza essas ocorrências em um grupo específico.

A pesquisa, tendo como atores os ativistas e quadros dos antigos comunistas do setor naval de fundição de aço na cidade de Terni, a mais antiga cidade industrial da Itália central, processa-se em dois espaços/tempos significativos: na segunda metade dos anos 70, quando a política do Partido Comunista atrelava-se ao “compromisso histórico” e à “unidade nacional”, e na década de 40, quando Mussolini é deposto e os trabalhadores que

tinham participado da resistência queriam continuar a luta para a implantação do socialismo e foram impedidos pelo partido.

A referência básica da pesquisa é a entrevista de um trabalhador que participou das brigadas *partigiani*, cujo codinome Omega foi, segundo ele, dado por Gramsci. Ele relata que se confrontou com Togliatti – Secretário do Partido Comunista – para a continuação da luta e foi voto vencido. O autor (1993, p. 43-44), mesmo sabendo que esta confrontação nunca aconteceu e que o trabalhador, no seu depoimento, deslizou bastante para o “reino da fantasia e da fábula”, defende que o “depoimento ‘errado’ de Filiponi resulta menos de sua imperfeita lembrança que, ironicamente, de uma imaginação criativa; é a forma narrativa do sonho de uma vida pessoal e de uma diferente história coletiva.”

Pode, então, a história de vida conciliar a credibilidade e a necessidade de reconhecimento da comunidade científica com o acolhimento de “mentiras” que, transcendendo o conceito de veracidade, enriquecem-nas com olhares mais metafóricos?

No prefácio à segunda edição de “*Vidas de Professores*”, o organizador desta coletânea, Antonio Nóvoa (1995, p.10) posiciona-se contra “modismos” e banalizações, alertando que, quando publicou, em 1988, em colaboração com Mathias Finger, o método autobiográfico, as abordagens biográficas eram pouco conhecidas em Portugal, não tendo qualquer significado na formação de professores. A situação já havia mudado, consideravelmente, em 1992 (ano da primeira edição de *Vida de Professores*), o que o levou a alertar contra a existência de práticas pouco consistentes e de “metodologias sem qualquer rigor”, sendo que “em 1995 o aviso deve ser escrito com letras ainda mais cheias.”

Essa aceitação, possibilitada também pela afirmação pública de grupos e movimentos que vieram dar maior visibilidade às questões da raça, da etnia, do feminismo, é, para o autor, ao mesmo tempo, uma vitória, por permitir divulgação de olhares novos sobre o trabalho científico, e, uma derrota, porque o sucesso custou a perda “de algumas das suas características originais, do seu rigor metodológico e das suas dimensões críticas” havendo, assim, uma banalização e um esvaziamento dos “conceitos da sua carga teórica e conceptual e, sobretudo, da sua capacidade de indignação.” (NÓVOA, 1995, p.10).

Para preservar a *história de vida* dos “feitos da moda”, que a pode transformar numa espécie de folclore intelectual, Nóvoa recorre a Boaventura de Souza Santos, autor que considera que, enquanto houve na ciência moderna uma ruptura, simbolizada no “salto

qualitativo do conhecimento do senso comum para o conhecimento científico, na ciência pós-moderna o salto mais importante é o que é dado do conhecimento científico para o conhecimento do senso comum.” (Santos apud NÓVOA, 1995, p.10).

Esse reencontro da ciência com o senso comum é concebido por Santos (2000, p.36) a partir da constatação de que, para que ocorra a crise epistemológica da modernidade, são necessárias duas condições: a primeira consiste na acumulação de várias crises às soluções, gerando outras crises; a segunda consistindo em condições sociais e teóricas que permitam recuperar todo o pensamento que sobreviveu “em discursos vulgares, marginais, subculturais...”. A renovação da reflexão hermenêutica, congregando “no mesmo campo cognitivo discursos tão díspares como o discurso científico, o discurso poético e estético, o discurso político e religioso são sinal evidente de que a segunda condição já está na forja.”

A valorização da *história de vida* passa, assim, pela possibilidade de uma transformação epistemológica na qual a ciência se quebra e acolhe o senso comum e os dois são referenciais diversos, porém não hierarquizados. Nesse contexto, onde a teoria mais elaborada convive em igualdade com, por exemplo, o depoimento de um velho trabalhador, a *história de vida* revela-se não para recusar qualquer forma de discurso científico em educação, mas como forma de ruptura do ponto de vista teórico com as perspectivas positivistas e de se ter uma perspectiva de novas questões como a relação subjetividade/objetividade, parcialidade, implicação, credibilidade e veracidade.

E, especificamente, em relação ao ensino de história?

A tentativa de convivência, sem hierarquizações, de uma discussão teórica mais elaborada sobre oralidade e memória, convivendo com depoimentos de parentes e conhecidos dos alunos dos estagiários também tem sido feita na matéria Metodologia do Ensino da História. Buscando, fundamentalmente, uma aproximação do aluno com a história, através da percepção de que pessoas comuns são também seus sujeitos e testemunhas e da importância da memória para a historicidade individual e coletiva, temos optado pela perspectiva de valorizar mais o processo de trabalho do que o rigor com a “veracidade” do que é dito. Lowenthal (1998, p. 65), no seu texto *Como conhecemos o passado*, citando Butterfield: “Todas as mentes contêm um emaranhado de imagens e histórias...”, defende que uma consciência do passado mais completa envolve familiaridade com processos concebidos e finalizados, com recordações daquilo que foi dito e feito, com

histórias sobre pessoas e acontecimentos-coisas comuns da memória e da história, já que o passado nunca está morto “ele existe na memória de todos nós e tomamos conhecimento dele não apenas por nossa própria memória como também por testemunhos de terceiros.”

Temos buscado, no período do estágio, nos aproximar deste emaranhado de imagens e histórias, através de entrevistas com testemunhas da história mais recente do Brasil. A busca de testemunhos de terceiros, entretanto, requer, sobretudo na educação básica, preparativos anteriores que são mais pedagogicamente significativos pelo processo de trabalho, em si, do que pelo rigor com a pertinência dos instrumentos construídos.

Foi o que fez Cláudio (Relatório, 1995), quando trabalhando um conteúdo sobre os governos militares, baseando-se no plano da unidade o qual previa a realização de um trabalho de equipe que consistia na entrevista com pessoas que viveram o período do golpe militar de 1964, utilizou algumas aulas para que as equipes construíssem os roteiros da entrevistas. Eis o que relata o estagiário:

Para auxiliá-los nessa tarefa, tive o cuidado de trazer xerox de textos de revistas e jornais da época, a exemplo dos semanários “O CRUZEIRO”, “MANCHETE” E “VEJA”, e distribuir para as equipes de modo que as mesmas pudessem utilizar esse material para a construção do roteiro. Mesmo com a preocupação de trazer o material descrito acima, sabia que o trabalho proposto seria muito difícil de ser realizado. Por isso, resolvi também trazer prontas algumas perguntas para o roteiro, que serviriam como modelo, para que as equipes elaborassem o resto. Tendo todo esse planejamento em mente, entrei na sala, expus qual seria a atividade da aula e pedi para que eles se reunissem em equipes.

Os contratempos a este invento se manifestaram, segundo Cláudio, em uma certa incompreensão do que teria que ser feito, porém, o que existiu mesmo foi uma resistência forte por uma parte da turma que, a todo o momento, se desconcentrava do trabalho o que requereu “um esforço sobre-humano, uma realização de um trabalho de corpo junto às equipes”. Entretanto, em um novo encontro, que, “indubitavelmente, foi a melhor aula realizada”, todas as equipes leram os roteiros criados e, neste trabalho de construção coletiva, uma equipe opinava sobre o roteiro das outras no sentido de melhorar o conteúdo, no qual, foi detectado, como falha mais constante das equipes, a elaboração de perguntas bastante específicas e “isso se deu, devido à falta de experiência de trabalhar com textos e saber retirar deles o que de fato é essencial.” Como esse exercício de aprimoramento dos roteiros tomou uma grande parte da aula sobre “o golpe militar, política e economia do período”; que, estava planejada para aquele dia, logo após ter começado a exposição sobre o tema, bateu o término da aula. Foi aí que veio a grande surpresa: “Quando eu estava dizendo que concluiria o assunto na próxima aula, a turma em peso pediu para eu continuar

a exposição, pois, segundo eles, “a explicação estava ótima”. Tomado por “um entusiasmo deveras justificável”, Cláudio continuou “a explanação por mais uma hora sem contudo concluir o assunto que é por demais extenso.”

Quem conhece o cotidiano da escola pública compreende o entusiasmo do estagiário. Quando toca a sirene é como se soasse o sinal da libertação. Todos se levantam e começam a querer sair da sala. Além disso, a atividade por ele escolhida, a exposição participada, é uma das mais árduas no que se refere à possibilidade de manter a atenção do aluno. Por isso, consideramos que estes trabalhos, que requerem também a participação da memória, são tão significativos para a construção do conhecimento que relativizam as exigências de questões epistemológicas as quais, entretanto, não podem ser descuidadas.

Pinto (1998, p. 204-206), observando que é possível falar, após a virada dos anos 70 aos 80, quando a noção de memória histórica foi intensamente debatida na historiografia brasileira, “num mundo exclusivo de discursos e de uma história que, dissolvida em historiografia, vive segundo o primado do texto, mundo em que memória e história não se diferenciam mais”, no entanto, história e memória, apesar das aparentes semelhanças, diferem, considera “cabível recusar esta mistura, definir com precisão o que se entende por história e o que se concebe como memória e identificar cuidadosamente esse movimento de constituição de referenciais passados justificadores do presente por meio da localização – física ou imaginária – *de lugares da memória.*”

Joutard (2002, p.1)), no seu texto *Reconcilier l’histoire et la memoire?* também distingue história de memória:

Todas as duas têm em comum representar o que foi e não é mais. Mas seus lugares no passado são diferentes. A memória tem uma relação direta, afetiva com o passado, já que ela é primeiramente memória individual, lembranças pessoais de acontecimentos vividos. Empregando uma expressão de Paul Ricoeur, existe um fenômeno de “reconhecimento”. Mas sem nenhum paradoxo aquilo que constitui a memória, é o esquecimento. A memória é terrivelmente seletiva e se concentra em alguns fatos. O esquecimento é de duas ordens: há o esquecimento que parece insignificante e não merece ser lembrado e há a memória de ocultação, esquecimento voluntário o qual não se quer lembrar, porque ele suja a imagem que se tem de si mesmo⁵¹.

O historiador, ao contrário, deve combater o esquecimento, não se permitindo negligenciar fatos importantes. A história, logo de saída, instaura uma distância, pois na grande maioria dos casos, “o historiador não viveu o passado que descreve, o laço afetivo

⁵¹ Original em francês. Tradução da autora.

e pessoal não é espontâneo mesmo que o assunto estudado pelo historiador tenha alguma relação com sua própria história”. Mesmo utilizando todas as fontes, ele reserva um lugar privilegiado para a escrita e como a disciplina história, do ponto de vista científico, é constituída a partir de uma crítica à tradição oral muitos historiadores têm uma desconfiança instintiva em relação a essa fonte. Enfim, “memória e história são assim duas vozes de acesso ao passado paralelas e obedecem a duas lógicas diferentes. Por isso Paul Ricoeur contrapõe a fidelidade da memória à verdade da história. Hoje em dia elas parecem antagonistas.” (JOUTARD, 2002, p.2).

Vozes paralelas, mas não hierarquizadas. É, dessa maneira que temos lidado com a relação entre memória e história em nosso curso. Entretanto, mesmo reconhecendo que esta relação ainda não foi suficientemente estudada, considero que como nossa intenção maior não é a pesquisa, mas o ensino, a questão da verificação do passado pela memória se relativiza ainda mais, mesmo porque esta verificação pela história também é relativa.

Lowenthal (1998, p. 67,73), observando que memória e história e fragmentos revivem continuamente nossa consciência do passado, pergunta: *Mas como podemos estar seguros de que refletem o que aconteceu?* O passado se foi; sua analogia com aquilo agora visto, lembrado ou lido jamais pode ser provada, visto que nenhuma afirmação sobre o passado pode ser confirmada pelo exame de fatos presumidos. Citando Collingwood: "O passado simplesmente como passado é totalmente incognoscível", ele observa que além de não podermos verificá-lo pela observação ou pela experimentação, um passado que continuasse a existir seria um "limbo, em que acontecimentos já completados ainda continuam... um mundo em que o peso de Galileu ainda está em queda, em que a fumaça da Roma de Nero ainda impregna o ar e em que o homem interglacial ainda está arduamente aprendendo a lascar a pedra" Estamos o tempo todo conscientes de que o passado nunca pode ser tão conhecido quanto o presente. O que hoje conhecemos como "o passado" não é o que alguém houvesse experimentado como "o presente" e em alguns aspectos nós o conhecemos melhor do que aqueles que o viveram.

Assim, concordando com Lowenthal (1998, p. 71,74), nossa capacidade de entender o passado é deficiente em vários aspectos e, se o passado encontra-se na convergência dos registros escritos e das lembranças humanas, tentamos adentrar, via oralidade, no passado, este país estrangeiro, no dizer de L. P Hartley, onde tudo é feito de modo

diferente e onde “os resíduos remanescentes de coisas e pensamentos passados representam uma pequena fração da urdidura contemporânea de gerações anteriores”. Essas tentativas têm sido realizadas em conteúdos da História do Brasil mais recente tendo como marco histórico mais distante o Golpe de 1964, mas temos discutido também a possibilidade de trabalhar com a oralidade em acontecimentos mais remotos, que ainda têm uma ressonância popular forte, trazendo consigo algumas permanências históricas, como o Dois de Julho, o que pode ter significado para relação entre passado e presente.

A memória do aluno, como já foi considerado anteriormente, também tem sido solicitada e, através dela também, tem havido uma busca da memória da família, como tentou Márcia Gabriela (Relatório, 1996): “[..]. enfoquei o Governo de Getúlio Vargas em sua fase democrática. Acreditei que seria interessante, porque os alunos teriam alguma recordação fornecida pela memória familiar, mas o esperado não se revelou e a aula transcorreu sem surpresas.”

Contudo, outras tentativas de entrevistas têm revelado um processo de trabalho inventivo, desde a elaboração dos roteiros até a qualidade do conteúdo coletado. Os alunos de Cláudio (Relatório, 1994), cuja construção, do roteiro foi narrada anteriormente, trouxeram muitas contribuições. Apoiados no roteiro básico, eles acrescentaram outras questões. Apesar de algumas perguntas serem muito específicas como: *O que é I P M? Houve eleições diretas depois do governo de Castelo Branco?* Eles juntaram perguntas mais significativas, como: *Quais as pessoas que você mais admirou nas décadas de 60 e 70? Qual o momento que mais lhe marcou?* De uma maneira geral, as perguntas e as respostas, mesmo quando a pergunta busca outros aspectos, se atêm ao campo da política, como mostra a resposta de uma das entrevistadas sobre sua lembrança do Golpe de 1964:

Lembro que era recém-formada (19 anos). Fiquei perplexa com o “Golpe Militar”. Camuflado sob o manto de uma pseudoproteção á Democracia brasileira. Era contraditório alguém defender à Democracia, instituindo uma Ditadura Militar. Nessa época eu morava no interior, e as notícias não chegavam lá muito claras; principalmente porque a ação militar não era transparente aos olhos do povo.

O roteiro de entrevista elaborado pelos alunos de Divolne (Relatório, 1994), tendo também como conteúdo o período da ditadura militar, abre espaço para questões ligadas ao cotidiano. Das entrevistas com pessoas que viveram este período, disponho apenas de duas que são significativas, porque revelam dois olhares distintos e também semelhantes sobre um mesmo tempo e tema: o de uma *dona-de-casa* de 42 anos e de uma outra pessoa, que os

entrevistadores não identificaram e que por isso será chamada de *Incógnita*. Ambos os entrevistados tomaram conhecimento do Golpe Militar de 1964 pelo rádio e ambos citam, como lembrança dos anos 70, o tri-campeonato do Brasil no México. Perguntados sobre o que faziam os rapazes e as moças nos anos 60, a *dona-de-casa* responde que “freqüentavam catecismo, iam à missa aos domingos e cinema à tarde”, enquanto *Incógnita* responde que iam a festas. Os ídolos da época da *dona-de-casa* são Roberto Carlos e Ângela Maria e os de *Incógnita* são Gilberto Gil e Caetano Veloso. A *dona-de-casa* considera o melhor presidente do regime militar João Figueiredo, “porque ele pagava bem aos militares e era um homem bem decidido” e o pior Médici, “porque no seu governo houve muitas prisões e mortes clandestinas”; já *Incógnita*, considerando todos os presidentes repressores, acha o melhor Costa e Silva, porque reprimiu menos, e o pior Geisel, porque reprimiu mais. Enquanto a *dona-de-casa* louva a censura da época: “no Brasil havia uma liberdade abusiva”, *Incógnita* a considera como repressão. À pergunta: *Depois de 30 anos, qual a visão que tem do golpe de 1964? Mudou alguma coisa?* A *dona-de-casa* responde: “Sim pois agora enxergo inflação e situação mais difícil do país e da família”, analisando como características do período dos governos militares a autoridade, a censura e menos inflação. *Incógnita*, avalia como ponto positivo o progresso e negativo, a repressão afirma que sua visão mudou: “Hoje passamos a conhecer a situação interna do Brasil, sabemos mais sobre a verdadeira política.”

Os alunos de Patrícia (Relatório, 1995) entrevistaram:

Uma *professora aposentada*, de 71 anos e um *senhor* de 63 anos, que se colocam claramente contra o golpe: a primeira lembra que foi inesperado para a maioria atingindo pessoas “que, como eu não tinham envolvimento político mas fui convidada a depor num Inquérito Policial Militar. Viveu-se com receio de falar a verdade, inclusive os professores nas escola”; o segundo, declarando ter péssimas recordações porque houve muita repressão, lembra “que, em 63, o presidente João Goulart já havia planejado tudo que pode pela Reforma Agrária mas não conseguiu, foi taxado de comunista”. Para el, a vida antes do golpe, era boa – o povo andava tranqüilamente pelas praças conversando – e depois era péssima: “os militares eram os mandões e os civis não podiam se reunir em grupos”;

Um *dono de transportadora*, 42 anos e um *funcionário público*, 59 anos. Ambos descrevem o governo de João Goulart como um período de muitas agitações sociais, no

qual, ocorreram muitas greves e manifestações, o Brasil vivendo em plena convulsão, política e social, parecia barril de pólvora prestes a explodir. Não existia ordem, nem disciplina, as greves se alastravam por todo o país. Nas palavras do *funcionário público* “a inflação atingia patamares insuportáveis e após o restabelecimento da ordem e dos poderes constituídos pelo comando da revolução, o Brasil entrou numa fase de progresso”;

Uma *enfermeira*, 65 anos, lembrando João Goulart como um presidente “que a gente pensou que ia mudar tudo porque eram tantos os planos que ele tinha para melhorar a vida do povo” complementa: “só que aí os militares acharam que não devia e inventaram o golpe militar que tirou Goulart do governo”. Apesar de se referir ao governo militar como um período que também não foi fácil, declara preferi-lo porque “deixou de ter tanta anarquia tanta confusão nas ruas e também melhorou o dinheirinho da gente, né?”. (RISOS)

Quando estas entrevistas chegam à sala de aula, os seus conteúdos são discutidos, e contextualizados. No entanto, o que mais nos interessa é a percepção do aluno de que pessoas comuns, próximas a ele, viveram e testemunharam acontecimentos não vividos e testemunhados por ele da mesma maneira que ele não viveu nem testemunhou aqueles assuntos do passado que aprende nas aulas e/ou lê nos livros. Sendo assim, a história não acontece apenas nos grandes acontecimentos, mas também no cotidiano, no dia-a-dia de cada um de nós e que em cada momento histórico estudado existiram pessoas que comiam, bebiam, moravam, amavam, brigavam... faziam e testemunhavam a história.

4.4 O Cotidiano

Hoje em dia, algumas pessoas acham que a história só serve para orientar um pouco mais sobre o passado, não sabendo elas que a história é muito importante para o dia-a-dia de todos nós. A história nos traz fatos importantíssimos sobre o homem no passado: como eles viviam, onde viviam, o que comiam, como se comunicavam... **A. M.**

A. M. foi aluna de J. Renato, em 1994, a epígrafe acima faz parte de um trabalho proposto por esse estagiário intitulado *A história e o indivíduo*, no qual, pretende que os alunos dissertem sobre a participação do homem comum em seu próprio cotidiano, para a construção da história. Esta proposta, aparentemente simples, exige entretanto, dos alunos um certo nível de abstração teórica que envolve concepções historiográficas e, por isso, apesar da linguagem ainda pouco amadurecida para alunos de 1º ano do ensino médio, considero como inventos o que eles criaram sobre o tema:

Toda a história do mundo, desde a sua formação aos tempos atuais, está ligada direta ou indiretamente ao homem. O homem é que faz a história a cada momento da sua vida. A cada momento o homem cria a sua própria história de vida no decorrer dos tempos. Muitos homens entram para a história do mundo vivendo e observando ou criando fatos que são importantes para o reconhecimento do mundo e de nós mesmos, ou seja, de nossas origens. (A.C apud José Renato, Relatório, 1995).

O homem começa a sua história desde o seu aparecimento na terra. Ele constrói, destrói obtendo resultados. Todo indivíduo tem sua história para contar, desde o seu nascimento até dado tempo. (S. apud J. Renato, Relatório, 1995).

O homem faz parte da história e a história precisa do homem para acontecer. Desde o surgimento do homem até hoje, a história se relaciona com o indivíduo...então um depende do outro, sendo, que a história depende mais do indivíduo do que o indivíduo depende dela. Isso acontece por causa de várias causas e a mais importante é que o homem faz a história (J. J. apud J. Renato, Relatório, 1995).

No seu Relatório (1995), José Renato, comentando sobre a insegurança inicial da turma, suas respostas estereotipadas a questões historiográficas, observa: “A opinião escrita sobre questões sobre o racismo, participação política e sobre a História e o Indivíduo trouxeram-me gratas surpresas”, pois “verbalizar opiniões não é tarefa das mais fáceis”.

Acredito que esta transformação processou-se, porque o estágio de José Renato ancorou-se, além de muitas outras motivações, é claro, em concepções historiográficas que acolhem o cotidiano e isso permite ao aluno uma maior aproximação com a história.

Adriano (Relatório, 1994), durante o “curto espaço de tempo em que permaneceu na escola”, procurou sempre objetivar a prática de um ensino de História “que viesse a derrubar a idéia, já bastante enraizada nos alunos, de que esta é uma disciplina “chata”, estática e sem nenhuma relação prática com o cotidiano”.

Rubens, em 1999 (Relatório), procurou sempre passar a imagem de que eles são capazes não de apenas aprender, mas sim, e principalmente, de descobrirem que já sabem! Apenas passam pelo que é importante, sem “perceber” que o percebem. A turma foi remetida constantemente para referências do seu dia-a-dia. Assim, houve empenho na proposta de os alunos sentirem o quanto podem aproveitar os indicadores, a vida e os estímulos do ambiente em que vivem, por onde passam. “Assim, buscou este estagiário fazer com que cada resposta dada por um aluno se transformasse em uma ponte para descobertas não de uma curiosidade histórico-ambiental, mas sim de elementos de suas próprias vidas já vividas e ainda mesmo por viver.”

A tentativa de aproximar o aluno da história, através do seu cotidiano ou do cotidiano de culturas que nos antecederam, tem sido experimentada tanto em classes do ensino

fundamental como do ensino médio. Nourival Leonardo (Relatório, 1998) que estagiou em uma turma de 1º ano, do 2º Grau, relata:

Nas aulas sobre o surgimento do capitalismo, utilizei a ligação entre fatos do passado e do presente procurando trazer, sempre que possível, o assunto para a realidade do aluno. A utilização de aspectos do nosso cotidiano desperta por parte do aluno a sensação de que a História é uma coisa viva e que faz parte da vida dele e não simplesmente "o estudo do passado". Trabalhar com a globalização, tema recorrente em qualquer noticiário, mostrou que a História pode ser feita a partir de temas e debates atuais.

O cotidiano tem sido, assim, um canal de aproximação entre o passado e o presente, o que também aproxima o aluno da história, com significado na sua vida atual; isso foi experimentado por vários estagiários. Acreditando que pode ser uma maneira de superação da grande distância entre o aluno e aqueles períodos mais remotos, dos quais a cultura brasileira, tem poucas referências visíveis para os alunos, como a Idade Antiga e a Média, ensaiei uma discussão sobre o tema, em um Grupo Focal⁵² a partir da questão:

Como aproximar o aluno, da educação básica, da história antiga e da medieval, vocês acham que é importante esse contato?

Carmem: Eu não queria nem falar porque vai cair, vai ficar muito presa na questão racial. Porque, por exemplo, se você tem uma população de maioria negra e você trabalha a questão do Egito com foco nessa questão racial, os estudantes se sentem interessados porque eles entendem principalmente, porque os livros não trazem essa referência do Egito como negro. Então essa tem sido uma estratégia usada para mostrar pra eles que, na verdade, o Egito não era branco, o Egito era negro. Então isso faz com que eles realmente se interessem pela questão da história particularmente falando do Egito, mas acho que é como Tuca falou, é difícil, na verdade na medida em que a gente não tem referências, mas acho interessante essa questão da cidadania que Yague falou.

Yague: Eu nunca trabalhei civilização hebréia, nunca tinha trabalhado isso, esse ano me deu na cabeça de inventar de dar aula sobre civilização hebréia, aí veio muito na minha cabeça: "Pô, será que eu vou falar... já falei Atenas, não vou falar sobre hebreus?". Aí logo de cara veio em mim o primeiro seminário que eu fiz lá na faculdade, que foi sobre civilização hebréia, todo mundo caiu de pau em mim, "Como é que pode Yague, você colocar uma civilização como a civilização hebréia, que importância tiveram os hebreus dentro da história da humanidade?".

Carmem: Ah, mas um historiador não pode dizer isso...

Yague: Mas foi no começo da caminhada. O que passou na minha cabeça foi o seguinte: Civilização antiga hebréia, o que é que isso tem a ver com menino que mora no subúrbio? Eu comecei a sacar o seguinte: muitos deles se identificam muito com o fator religião, mas não sabem de onde surgiram suas religiões, de onde surgiram os preceitos do cristianismo, de onde surgiram os preceitos do judaísmo. Então, comecei a pensar comigo, vou trabalhar isso. Um colega meu lá de história veio com esse discurso: "Vai falar o que sobre Hebreu pra esse povo?", mas eu saquei que lá dentro, pelo menos na escola em que ensino, eu saquei que deu certo, os meninos participaram, colocaram suas idéias. Então eu achei que foi uma coisa que tava presente no dia-a-dia deles, então para ensinar história antiga a gente precisa achar o que tem a ver com eles.

⁵² Composto de alguns ex-alunos das turmas de 1997 e 1998: Carmem Lúcia Anjos Flores, Nourival Leonardo Filho (Léo), Yague Gomes, José Ricardo Moreno Pinho.

Léo: Eu acho que a aversão por história antiga está associada... quem faz história está um pouco nessa leitura de tentar se conhecer e se identificar e a história antiga, da forma que é trabalhada, é uma história muito eurocêntrica e no máximo se trabalha o Egito, que é norte da África, mas nem se identificando como África, um negócio meio assim. Mas enfim, então eu nunca me empolguei com história antiga, não por causa disso, mas porque acho que, quando a gente faz história, a gente quer se ver, a gente quer se identificar, quer se conhecer, e aquilo é uma coisa muito distante da gente. Eu nunca estive atrás da origem do homem, eu estive atrás da minha formação social e quando precisei trabalhar isso no ensino fundamental, 2ª grau e tal, eu fiz por obrigação programática, eu fiz rapidamente, foi passar o recibo e ir embora. Hoje em dia, eu trabalho história antiga porque na Universidade de Feira, ensino uma disciplina que é história econômica, mas trabalho de uma forma e perspectiva diferentes, porque a gente trabalha uma disciplina que é conceitual, então você vai conceituando, trabalha as formas de organização socioeconômicas, então há um momento em que eu dou um destaque das organizações antigas, mas para mim é apaixonante porque eu não estou enfocando aquelas civilizações, eu estou trabalhando conceitualmente, eu estou travando um debate ideológico e para mim é uma outra viagem que eu faço muito mais à vontade hoje em dia. No caso de história Medieval a relação é um pouco diferente porque acho que aí a mudança tem a ver com a nossa relação na Universidade. Muitos dos nossos professores ou estudaram na França ou tiveram aquela influência de Kátia Matoso e companhia limitada, então tem uma influência francesa legal na sua formação e evidentemente que a escola francesa trabalha muito o aspecto medieval, então é algo que os nossos professores em história fazem com uma competência absurda; então inevitavelmente essa relação se torna muito próxima, o universo das leituras que nos foram indicadas se tornou muito próximo. Então história medieval não se torna tão estranha a nossa compreensão é um pouco, por aí...

Incorporar o cotidiano ao currículo significa acolher uma relativa igualdade, uma quebra da hierarquia entre sujeito e objeto, saber do aluno e saber do professor, história pessoal e coletiva. Refletindo sobre a impossibilidade de dissociar o observador da coisa observada Laplantine (apud SAMPAIO 1997, p. 36) comenta que:

[...] quando o pesquisador apaga cuidadosamente os traços de sua implicação pessoal com seu objeto de estudo é que ele arrisca de se afastar do tipo de objetividade e do modo de conhecimento específico de sua disciplina: a apreensão, melhor, a construção daquilo que Marcel Mauss chamou “o fenômeno social total” que supõe a integração do observador no campo mesmo da observação.

A possibilidade de integração entre o sujeito e o objeto se associa, no cotidiano da escola, com as possibilidades de integração entre ensino e pesquisa, universidade e ensino básico, saber e não saber, individual e coletivo. Como estas possibilidades, na maioria das vezes, não se concretizam, prevalecem as dissociações as quais têm estreita relação com um processo ensino e aprendizagem, no qual, predomina a reprodução de um conhecimento distante do entendimento e do interesse do aluno. Para Sampaio (1997, p. 77, 79), o aluno pertence a uma referência de costumes, tradições, cotidiano, que a escola insiste em silenciar e “sem o reconhecimento de sua identidade, do seu saber, de sua vida cotidiana o aluno é um estrangeiro que não fala a língua dominante.” Assim fabrica-se um ensino em que a pesquisa e a construção do conhecimento são domínios da universidade, o saber, a cultura, a subjetividade, a individualidade do aluno não são incorporados ao currículo,

desconsiderando-se, como afirma Heller, que é na vida cotidiana onde se expressam os sentidos, as capacidades intelectuais, sentimentos, paixões, ideologias. Esta vida é a vida do indivíduo, que é, simultaneamente, “ser particular e ser genérico”. Mesmo como indivíduo, o homem é um ser genérico, produto e expressão de suas relações sociais, herdeiro e preservador do desenvolvimento humano, pois “a vida cotidiana não está “fora” da história, mas no centro do acontecimento histórico: é a verdadeira essência da substância social... As grandes ações não cotidianas que são contadas nos livros de história partem da vida cotidiana e a ela retornam” (HELLER, 1989, p. 20).

A superação desses desafios, acredito, passa por tentativas de aproximação do aluno da história, o que pressupõe a busca de um saber que não seja “uma mera reprodução do ensino do 3º grau”, rompendo com a relação de poder que coloca a Universidade como única produtora do saber (CABRINI et al., 1986, p. 20-21). Juntar “a produção e a pesquisa universitária com o que se produz na escola”, com os professores levando às universidades não apenas as carências, mas também “suas ricas experiências” (Lagoa, 1991), é fundamental para a construção de um conhecimento histórico que não reduza o ensino da História à mera transmissão de um conhecimento pronto que segundo Cabrini (1986, p. 21):

[...] exclui a realidade do aluno, que despreza qualquer experiência da história por ele vivida, impossibilitando-o de chegar a uma interrogação sobre sua própria historicidade, sobre a dimensão histórica de sua realidade individual, de sua família, de sua classe, de seu país, de seu tempo [...]

Na busca de caminhos teórico-metodológicos que possibilitem a aproximação do aluno da educação básica, da sua própria historicidade, temos, eu e os meus alunos, buscado concepções pedagógicas, que não hierarquizando os saberes, incentivem a produção do conhecimento nas escolas e concepções historiográficas que, acolhendo o homem comum e o seu cotidiano na história da humanidade, dêem espaço à inclusão do universo do aluno no processo de ensino e aprendizagem em história.

Del Priori (1997, p. 259), assinalando que vivemos um tempo que reclama sem cessar o sensacional, o extraordinário, o exótico, se não, ao menos, o diferente e o novo, observa que “são imensas as dificuldades para nomearmos a complexidade e a riqueza que estão mais próximas de nós, impregnadas da aparente banalidade do cotidiano”. Transformar o banal em especial é uma tarefa, estou aqui me referindo mais especificamente ao ensino de história, que requer um olhar implicado e, ao mesmo tempo, distanciado do “objeto” observado. Talvez pudéssemos qualificá-lo de

um olhar de “turista” interessado e curioso pelo que está conhecendo e/ou reconhecendo. Frequentemente, passamos na mesma rua inúmeras vezes e, de repente, descobrimos um beco formado de pequenas casas ou o frontispício de uma construção antiga. Trabalhar com o cotidiano no ensino de história significa lançar este olhar transformador, seja para culturas passadas seja para as referências mais próximas que compõem a historicidade do aluno, considerando que o principal canal de comunicação entre o cotidiano e a relação passado/presente, a sua aproximação mais significativa, se consubstancia através da incorporação do universo de referências dos atores, como elemento integrante do universo de conhecimentos acumulados pela humanidade e que o principal cenário desta aproximação é constituído pelo cotidiano no espaço da escola.

Nesse sentido, concordo com Koff e Pereira (1998, p.118), quando elas, defendendo que pensar a real democratização do ensino, prioritariamente na sua dimensão qualitativa, exige a reflexão sobre a prática pedagógica existente, entendem que a escola pública para a população de baixa renda será democrática, na medida em que tiver compromisso com a transmissão do saber sistematizado e acumulado pela humanidade em uma assimilação ativa e crítica do conteúdo, passando ainda “pela sistematização e articulação com o conhecimento produzido pelas culturas locais”.

Os estagiários, que tiveram a oportunidade de sair com seus alunos pelas ruas de Salvador, chamando atenção para referências como a Praça da Piedade, que tem seus quatro portões denominados com os nomes dos revolucionários da Conjuração Baiana, por exemplo, sentiram como ficou facilitado o diálogo entre passado e presente pela proximidade dos locais visitados, locais agora ressignificados por novos olhares, mediante o cotidiano do aluno. Essas referências, entretanto, podem ser trazidas para as salas de aula onde também podem ser ressignificadas. Foi o que fez Antonio Capinam (Relatório, 1996), quando encenou com seus alunos do 1º ano do ensino médio, a Conjuração Baiana:

Eu tinha tirado uma aula só para a turma discutir como seria feita a peça. Levei todo o material que tinha de jornal, com textos simples, e de fácil compreensão para facilitar a construção do roteiro dos trabalhos. Quando cheguei na Conjuração dos Alfaiates e relatei todo o processo até o enforcamento na Praça da Piedade, os olhos dos alunos brilhavam, pois alguns dos lugares, relatados por mim, eram transitados por eles no cotidiano. Era como se tudo que falei, fosse sendo projetado na frente deles e de repente, o interesse estava estampado na turma.

Alan e Bráulio estagiaram em turmas diferentes, no 1º ano do ensino médio, e como o conteúdo era o mesmo, Civilizações Antigas, elaboraram juntos algumas

atividades que aproximassem os assuntos do cotidiano do aluno, tentando, assim, estabelecer uma relação significativa entre passado e presente. Alan (Relatório, 2001), descreve uma das suas aulas:

Neste dia, coloquei em prática uma idéia que tive com o estagiário Bráulio de utilizar músicas que tivessem em suas letras conteúdos relacionados à História da Antiguidade para tentar descontraír as aulas, atenuando assim toda a formalidade das aulas em sala e das pesquisas na biblioteca. Levei os alunos para a sala de áudio e vídeo da escola e lá lhes entreguei as letras de duas músicas: Alexandre, de Caetano Veloso, e Faraó-divindade do Egito, da banda Olodum. De ambas as letras foram retiradas palavras-chaves que remetiam a temas da Antiguidade, a atividade consistia em que os alunos escutassem as músicas e completassem as palavras que estavam faltando.

No Relatório, expressa também o seu entusiasmo pelo envolvimento dos alunos no decorrer do trabalho:

O objetivo desta atividade foi obtido com sucesso em minha aula, pois os alunos competiam entre si para saber quem realmente tinha acertado as palavras, pediam para que eu repetisse as músicas, para que eles pudessem completar todos os espaços vazios, discutiam quando havia divergência entre eles sobre determinada palavra. Nesta atividade, que parecia inicialmente simples, o que realmente era, tive uma participação de quase cem por cento dos estudantes. A participação dos estudantes foi tanta e tão entusiasmada nesta aula que o horário da aula terminou e eu ainda não a havia concluído, adentrando no horário de aula de outro professor.

Acredito que o sucesso da aula decorreu não apenas do jogo e da competição, mas, principalmente, pela motivação da utilização de canções atuais de compositores conhecidos pelos alunos os quais participaram do trabalho, embalados sobretudo pelo ritmo, melodia e letra do Olodum que aproximam o Egito da Bahia.

Do planejamento dos estagiários, constava um seminário, no qual, cada equipe ficaria encarregada de uma civilização antiga. Apesar dos vícios inerentes a esse tipo de atividade restaram, no final do seminário, alguns bons inventos e também contratempos.

23 de abril Começaram as apresentações orais das equipes: Mesopotâmia e Egito. A equipe que apresentou a Mesopotâmia foi mais criativa, colocando dois alunos, uma menina e um menino bem caracterizados com as vestimentas da época. A menina relatava um crime realizado e o menino, fazendo o papel do rei Hamurabi da Babilônia, definia a pena aplicada de acordo com o Código de leis deste rei. A equipe que apresentou o Egito foi ruim. Não fizeram nada de criativo, os alunos iam para frente e falavam lendo no papel. Teve alguns murais e desenhos (Bráulio, relatório 2001).

25 de abril Neste dia, ocorreu a apresentação da equipe do Império Persa. Como a sala de vídeo estava ocupada, a apresentação foi no Anfiteatro da escola. A equipe dos persas foi muito criativa, simularam um congresso no qual doutores explicavam sobre a possibilidade ou não de fixarem residência na área em que viveram os persas (Bráulio, relatório 2001).

Esses inventos, criados pelos alunos dos estagiários, também buscaram o cotidiano como canal de relação entre o passado e o presente:

30 de abril Neste dia, apresentou o trabalho uma equipe que ficou responsável por duas civilizações: Hebreus e Fenícios. Apesar disto essa foi a equipe que me criou mais expectativa em relação à apresentação porque eu pude perceber nas horas das pesquisas o quanto eles

estavam envolvidos com o trabalho, além do que tinham ótimas e criativas idéias para a execução do trabalho oral que foi realmente muito bom, melhor do que eu esperava, bem criativo. Eles fizeram um telejornal com o nome Ontem e Hoje, onde tinham repórteres nacionais e internacionais, e entrevistas tipo talk-shows. Tecnicamente tiveram a mesma falha dos grupos anteriores, mesmo tendo desenhado os mapas da localização das civilizações hebraica e fenícia, não os utilizaram. (Bráulio, relatório 2001).

Eu estava presente àquela aula de Bráulio e pude presenciar como os alunos, que apresentaram o trabalho, animaram a aula trazendo com competência, leveza e humor, fatos e interpretações sobre as civilizações egípcia e fenícia para uma escola pública da Salvador do século XXI, tendo como canal um invento do século XIX. Estando presente a outras aulas, tanto de Bráulio como de Alan, pude perceber que outro tema do cotidiano, que envolve o aluno e estabelece relações entre a história antiga e a atualidade, é a religião:

3 0 - 0 4 Chegada a hora da aula, fui para a sala de vídeo, onde a equipe sobre os Hebreus já se preparava para apresentar o trabalho. Ao final da apresentação, propus aos alunos que, quem conhecesse a história dos Hebreus, contasse algumas delas. Como sempre há um evangélico em sala e como eles geralmente conhecem as histórias bíblicas, logo apareceu um aluno que contou várias histórias contidas na Bíblia e, a partir destas Histórias, levantei questões para os alunos sobre esta civilização. Para trabalhar com este conteúdo é muito bom ter alunos que sejam evangélicos e que conheçam estas histórias (Alan, Relatório, 2001).

Este tipo de trabalho, que Alan desenvolveu com seus alunos, implica em admitirmos que “o desconhecimento mais digno de curiosidade não está longe e sim ao lado, sob os nossos olhos” como defende Del Priore (1997, p. 259). Esta autora também observa que, como, habitualmente não temos essa curiosidade, esquecemos o trabalho de construção empreendido pela junção dia após dia, de pequenas coisas de nosso cotidiano, esquecendo, também, “de que esta seqüência de gestos que compõem o cotidiano tem, por sua vez, uma história no seio da ciência histórica.”

Assim, a questão do cotidiano, estando no seio da ciência histórica, exige que as discussões sobre o cotidiano e o ensino de história abordem também algumas questões epistemológicas, como a imprecisão de seu conceito, o seu lugar nas concepções historiográficas, sua relação com as estruturas e com os grandes acontecimentos, seu papel na sociedade de consumo... Enfim, como se discute, na contemporaneidade, essa questão.

Burke (1992a, p. 23), refletindo sobre a dificuldade de se definir certos conceitos, como o de cultura, na historiografia contemporânea, destaca a história da vida cotidiana, como outro exemplo de uma nova abordagem que gerou problemas de definição. Apesar da expressão, em si não ser nova, *la vie quotidienne* era o título de uma série lançada pelos editores franceses da Hachette, nos anos 30, o novo é a importância dada à vida cotidiana

nos escritos históricos contemporâneos. Especialmente, depois da publicação do famoso estudo de Braudel da "civilização material" em 1967, a história da vida cotidiana, antes rejeitada como trivial, "é encarada agora, por alguns historiadores como a única história verdadeira, o centro a que tudo o mais deve ser relacionado."

Assinalando que o cotidiano está também nas encruzilhadas de abordagens mais recentes na sociologia de Michel de Certeau a Erving Goffman e na filosofia, seja ela marxista ou fenomenológica, Burke (1992a, p. 23, 24) atenta que, mais do que uma preocupação com a sociedade, por si só, "o que essas abordagens têm em comum é sua preocupação com o mundo da experiência comum", sendo esse seu ponto de partida na "tentativa de encarar a vida cotidiana como problemática, no sentido de mostrar que o comportamento ou os valores, que são tacitamente aceitos em uma sociedade, são rejeitados como intrinsecamente absurdos em outra". Citando o sociólogo Norbert Elias, observa que a noção do cotidiano é menos precisa e mais complicada do que parece: "Elias distingue oito significados atuais do termo, desde a vida privada até o mundo das pessoas comuns. O cotidiano inclui ações - Braudel o define como o reino da rotina - e também atitudes, o que poderíamos chamar de hábitos mentais".

Partindo da questão: *Até que ponto, por que meios e durante que período a Revolução Francesa ou a Revolução Russa (por exemplo) penetram na vida cotidiana dos diferentes grupos sociais, até que ponto e com que sucesso eles resistiram?* Burke (1992, p. 24) pondera que é também difícil descrever ou analisar, a relação entre estruturas do cotidiano e mudança: "Visto de seu interior, o cotidiano parece eterno. O desafio para o historiador social é mostrar como ele de fato faz parte da história, relacionar a vida cotidiana aos grandes acontecimentos, como a Reforma ou Revolução Francesa [...]".

Esse é um desafio também para o professor de história que precisa lidar com o tempo do cotidiano, tentando estabelecer uma sincronia entre o movimento deste tempo e o movimento do tempo da história da qual o cotidiano faz parte. Segundo Dias (1998, 227) os historiadores do nosso cotidiano "trabalham, necessariamente, com uma multiplicidade de tempos coexistentes na mesma conjuntura histórica, na qual discernem durações simultâneas e reconstituem a imbricação de temporalidades plurais". Observando que essa vertente da historiografia contemporânea redefiniu sua postura perante o tempo linear e absoluto, sinaliza que os "historiadores passaram a abordar de preferência uma

pluralidade de eixos de temporalizações assimétricas.” Para essa autora, concentrar a atenção na coexistência de múltiplas temporalidades é um recurso para apreender a reminiscências de outros modos de vida em meio a um processo tecnológico avassalador que “deixa aos antropólogos e historiadores o desafio de interpretar indícios que ficaram de manifestações de vida e sociabilidade agora contaminadas.”

Trabalhar com o cotidiano envolve uma riqueza potencial que, e isto também pode significar um desafio estimulante, não exclui riscos. No caso específico de história, particularmente na educação básica, um estudo que envolva o cotidiano pressupõe uma abertura e um dinamismo que potencializam, e talvez essa seja a sua maior virtude, um contato com a atualidade, um diálogo entre o passado e o presente que pode aproximar o aluno dessa disciplina e paralelamente desencadear uma descontextualização que pode dificultar o situar-se no espaço/tempo do processo histórico.

Segundo Del Priore (1997, p. 262), no entender de Le Goff, o cotidiano só tem valor histórico e científico no interior de uma análise de sistemas históricos que contribuam para explicar seu funcionamento. Exemplificando com os capítulos sobre as formas de sentir e pensar da *sociedade feudal* de Marc Bloch, intimamente ligadas a uma análise cerrada da sociedade feudal e com o *processo civilizador* de Norbert Elias, um estudo da cultura européia através da vida cotidiana desde a sociedade de corte à das Luzes, Le Goff “debita, todavia, a Fernand Braudel a contribuição decisiva para que os estudos sobre o cotidiano saíssem do anedótico.” Em artigo publicado nos *Annales* sobre "A Longa Duração", Braudel insistia na importância de códigos alimentares e do vestuário como mais determinantes na vida dos grupos sociais do que as instituições políticas ou as regras jurídicas e administrativas e em *Civilisation matérielle, économie et capitalisme* dedica o volume I às "Estruturas do Cotidiano", insistindo para que se fizesse deste uma História-problema e não uma História – descritiva.

Esta preocupação de Braudel já traz um outro elemento de discussão, visto em outro momento deste trabalho, no qual tentei evidenciar que narrar não implica necessariamente em abandono das tensões que atravessam a história. Enfim, trabalhar com o ensino de história significa trabalhar com uma rede de referências que nos desafia. Nas aulas de Metodologia do Ensino de História temos discutido todos estes desafios, e os estagiários, que têm incorporado temas do cotidiano às suas aulas, buscaram ter “em suspensão” todas

essas referências. Não é uma tarefa fácil, pois, até mesmo as chamadas novas concepções, nas quais o cotidiano, possui melhor acolhimento, não oferecem caminhos mais demarcados, já que suscitam incertezas epistemológicas nos próprios historiadores.

Petersen (1992, p.111-113), defendendo que segue válido o axioma "sem teoria não há história" e considerando que a ausência de um desenvolvimento teórico mais consistente acaba por reduzir o historiador a aproximações parciais das questões que aborda, conclui: "parece que há mais uma busca de novos temas do que a busca de melhores soluções para os complicados problemas da produção de conhecimento histórico", na nova historiografia, um exemplo disso é a temática do cotidiano. O conceito "cotidiano" via de regra permanece em um nível muito impreciso - o da 'vida de todos os dias' - prestando, portanto, escassos serviços analíticos. E, nesse sentido, a autora lança algumas questões referentes: aos componentes significativos da vida cotidiana; à existência de alguma forma de hierarquia entre eles; à maneira como se organizam, se mantêm e se transformam esses elementos; às relações existentes entre os aspectos cotidianos e não-cotidianos da vida social.

Se poucos historiadores, no dizer de Peterson, têm se preocupado com estas questões, menos ainda, acrescento, os professores de história. Entretanto, acredito que certos aprofundamentos teóricos são mais da alçada dos historiadores visto que nossas intenções, como professores se atêm mais à dimensão metodológica, sendo o cotidiano prioritariamente um canal de aproximação do aluno com a história, estabelecendo, desse modo, um diálogo entre passado e presente que tenha um significado na sua vida atual.

No entanto, diante da íntima conexão entre os dois temas, no próximo capítulo, que trata dos *sujeitos da história*, continuarei abordando algumas questões teóricas sobre o cotidiano, pois considero que, em relação ao ensino de história, em particular na educação básica, o contato com o cotidiano possibilita ainda o entendimento por parte do aluno de que os homens comuns também podem ser vistos como sujeitos da história. Possibilidade intensificada especialmente depois que na historiografia contemporânea foi transgredida uma das regras da história tradicional, segundo a qual a história se concentra nos grandes feitos dos grandes homens e ao "resto da humanidade foi destinado um papel secundário no drama da história." (BURKE, 1992a, p. 12).

5 - SUJEITOS DA HISTÓRIA: OS HERÓIS PRECISAM SER BANIDOS?

No segundo horário iniciei o trabalho sobre a Conjuração dos Alfaiates. Utilizei-me de um documento da época para fazer análise da conjuntura do movimento. Para iniciar esta análise, puxei pelo poder imaginativo dos alunos: solicitei que visualizassem uma cidade movimentada, com negras vendedoras nas ruas, escravos de ganho levando e trazendo coisas e a situação econômica e social da maioria da população negra num país escravista. *Cristiane*

5.1 Vida cotidiana e pessoas comuns

Pela epígrafe acima podemos observar a tentativa de Cristiane (Relatório, 1994) em buscar um envolvimento da turma, na qual estagiava, com a Revolução dos Alfaiates, tentando contextualizar este movimento, também, no cotidiano da cidade e da vida das pessoas comuns. Discussões sobre cotidiano sempre remetem às pessoas que fazem este cotidiano e que, a depender das concepções historiográficas, são pelos historiadores considerados (ou não) sujeitos significativos no movimento da história. Uma reflexão sobre os sujeitos da história, em suas várias implicações, tem, assim, intrínsecas relações com o cotidiano. Refletir sobre os sujeitos da história na contemporaneidade é também refletir sobre o cotidiano.

Como a incorporação do cotidiano à história, a “novidade” de incorporar os homens comuns como sujeitos da história compõe a arquitetura das novas concepções historiográficas na contemporaneidade. Petersen (1992, p.111, 113) achando exagerado o uso da qualificação “novo” para designar tudo o que se pretende valorizar no conhecimento histórico recente, considera que a idéia de “novo” no conhecimento histórico é tributária em grande medida da chamada “crise da modernidade” e da forte influência da *Nouvelle Histoire* em nosso meio acadêmico. Considerando ser inútil insistir na investigação de temas já exaustivamente trabalhados ou em velhas fórmulas, em categorias que já não dão conta do que se propõem representar defende ser necessário buscar outros caminhos. Como, neste quadro, a experimentação, o ecletismo, o predomínio de perguntas em relação a respostas são quase imposições do momento, ressalta que o que interessa é o que de novo estamos criando, o que já avançamos, ou se velhas idéias estão aparecendo como novas e também o que de velhas concepções, tendo escapado à crítica, conseguiram infiltrar-se, contrabandeando o velho para novas formas de pensar: “O que eu penso é que temos avançado pouco no aprofundamento teórico do que é realmente novo e

na reflexão sobre os desdobramentos que estão implícitos nestas novas tendências teórico-metodológicas.”

Anunciando que, antes de analisar as perspectivas metodológicas do cotidiano, pretende recuperar sua trajetória historiográfica, Del Priore (1997, p. 264-265) se vale de um texto de Legrand D'Aussy do livro *Histoire de la vie privée des français* publicado em 1782, no qual, esse autor defende a necessidade de se incluir na história os burgueses em suas cidades, o camponês em sua casa, o nobre em seu castelo, enfim a vida dos franceses nos seus trabalhos e prazeres, para revelar que a história da vida privada não é uma abordagem nova. Mesmo no século XVII, já não é uma novidade. Como o estudo das formas da vida cotidiana faz parte da ciência histórica, desde que a história teve como principal preocupação retratar o itinerário e o progresso da civilização, essa preocupação é tão antiga quanto o espírito histórico: Heródoto, na pesquisa que realizou "a fim que o tempo não abolisse o trabalho dos homens", descreveu, em detalhe, os costumes dos lídios, dos persas e dos egípcios, para explicar os conflitos entre os gregos e os bárbaros; no século XIX, Michelet através de um projeto de "ressurreição integral do passado", descreve “as condições de existência dos grupos *mais* obscuros da sociedade.”

Ainda segundo Del Priore (1997, p. 266), o grupo de historiadores ligados aos *Annales* recuperou a abordagem do cotidiano para “associá-la à emergência de uma história antropológica”. Para o grupo ligado à chamada *École des Annales*, o cotidiano e o estudo da vida privada são, essencialmente, uma maneira de abordar a história econômica e social e a concepção da história da vida cotidiana dos autores desse grupo é mais ampla, não sendo “definida somente pelo estudo do habitual por oposição ao excepcional (ou ao factual), nem é, tampouco, concebida como a descrição do cenário de uma época”. Para o grupo dos *annalistes*, a história do cotidiano deve fazer-se através do estudo do habitual, mas de um habitual imbricado na análise dos equilíbrios econômicos e sociais que subjazem às decisões e aos conflitos políticos. Dessa maneira, os problemas colocados pelo cotidiano não são “menores” e “a história não é produto exclusivo dos grandes acontecimentos; ao contrário, ela se constrói nó dia-a-dia de discretos atores que são a maioria. Contrariamente às aparências, cotidiano e história não são noções contraditórias.”

Apesar de considerar valiosos os questionamentos de Petersen (1992) sobre os riscos das “novidades”, entre elas, a história do cotidiano, as quais, sem respaldo teórico metodológico, passam a ser apenas recriações do “velho”, considero que a incorporação do cotidiano à historiografia contemporânea, por significar uma recuperação de tratamentos dados ao cotidiano em outras épocas e, mais do que isto, uma continuidade que traz consigo também rupturas, pode significar igualmente uma conquista para o ensino de história na medida que traz consigo possibilidades de aproximação do aluno da história.

Entretanto, como Del Priore (1997, p. 258), é importante ainda questionar: *O que entendemos, normalmente, por vida cotidiana?*

A autora, refletindo sobre este questionamento, registra que no sentido comum, o termo remete, com imediatismo, à vida privada e familiar, às atividades ligadas à manutenção dos laços sociais, ao trabalho doméstico e às práticas de consumo, sendo, assim, excluídos os campos do econômico, do político e do cultural na sua dimensão ativa e inovadora. “A evidência mesma de uma ‘vida cotidiana’ constitui um mecanismo magistral de dicotomização da realidade social” (DEL PRIORE, 1997, p. 259): de um lado, temos uma esfera de produção, acumulação e transformação, um lugar onde se concentra tudo o que faz a História; de outro lado, temos uma esfera de “reprodução”, um lugar de conservação, de permanências culturais e de rituais um lugar do “privado”. Nesta perspectiva, todo o indivíduo que age na primeira esfera, vê-se constituído como ator potencial da História e todo o indivíduo inserido na segunda acha-se à margem do controle sobre as mudanças sociais e da participação no movimento da História, salvo quando está associado a um movimento coletivo de revolta. “Assim, a oposição entre dois espaços portadores de historicidade e de rotineira cotidianidade recobre, de fato, a oposição entre “detentores” e “excluídos” da História.” (DEL PRIORE, 1997, p. 259).

Del Priore (1997, p. 259-260) localiza a autonomia de uma vida privada e familiar distinta da vida pública no século XVIII, quando se assistiu a uma clivagem na vida social, ligada à instauração de relações de produção capitalista. Tais relações levaram à separação dos espaços de produção das condições materiais de vida, daqueles de reprodução da existência. Essas transformações sociais globais, por sua vez,

conduziram os meios burgueses a procurar um modo de vida específico. Dessa forma, o espaço privado identificou-se, rapidamente, como espaço familiar e doméstico. É no movimento de uma transformação profunda das relações sociais que a "vida cotidiana" vai se redefinindo e tomando as formas e os conteúdos atuais. "A noção de "vida cotidiana", fórmula vazia que a cada época serve para preencher um conteúdo diferente, toma, assim, seu sentido moderno; pode-se, portanto, falar de "invenção do cotidiano" em torno do século XVIII.

Le Goff, segundo Del Priore (1997, p. 261) em artigo intitulado *A História do Cotidiano*, lembrando que esta problemática remonta a uma produção literária setecentista em torno dos chamados "usos e costumes" anota que estes antepassados diferiam de nossos historiadores do cotidiano por não se interessarem pelo cotidiano da sociedade em que eles viviam, mas por aquele dos "povos selvagens", ou de gentes cujo afastamento, no espaço e no tempo, tornava impossível conhecer diretamente. Através da arqueologia, o historiador estudava a cultura material e os vestígios de práticas capazes de lhe explicar a vida diária das populações. Numa tentativa de definição, Le Goff diz que a História do cotidiano se situaria no "cruzamento de alguns novos interesses da História. (Apud DEL PRIORE, 1997, p. 261).

Além da arqueologia, correntes mais profundas viriam alimentar essa abordagem histórica. "Incentivada por Lucien Febvre, uma certa democratização da história no sentido de dar voz aos humildes encontra na história do cotidiano uma aplicação prática..." (DEL PRIORI, 1997, p. 262). Essa democratização da história vai abrindo espaço para os homens comuns e este é um sinal significativo de mudanças. A historiografia vai ficando enriquecida com trabalhos que seguem estas tendências. Pouco a pouco, mesmo no ensino de história na educação básica, no qual as "novidades" tardam a chegar, vai-se abrindo espaço para outros sujeitos, além dos que têm predominado nos currículos escolares.

Ao longo destes anos de trabalho, muitos alunos da matéria *Metodologia do Ensino de História* têm buscado, como Maria Edna, "encontrar uma forma de inserir a História no cotidiano dos alunos, pois só assim eles podem perceber que esta não é algo inacessível, mas algo que faz parte do seu dia a dia" (Relatório, 1994). Tentativa experimentada por Maysa (Relatório, 1995) que tentou através de fotografias dos séculos XVII e XVIII "criar

um clima de época, fazê-los sentir a vida, o dia-a-dia das pessoas comuns no passado.”

Continuando o seu relato Maysa nos informa:

Na segunda aula do primeiro encontro, sempre puxado por eles, partindo deles, fizemos uma pequena revisão da Europa nos séculos XVI e XVII. A partir de exemplos do dia-a-dia, de elementos de suas próprias vidas, bem como de suas próprias reflexões, tentei com que chegássemos ao passado histórico. Queria construir um conhecimento sem “mecanicismo”, porém partindo deles, e eles atuaram bastante, o que nos permitiu, de fato, termos uma construção bilateral.

Patrícia (Relatório, 2001) resolveu mudar a linguagem das suas aulas e trouxe para sala de aula exemplos do cotidiano, dos jornais e casos que os alunos tinham contato através das pessoas que os cercavam.

Nessa conjuntura de entendimento e de relativo sucesso da nossa relação professor/aluno, levei para a sala a música *Cidadão* do compositor Zé Geraldo. Todos, sem exceção já conheciam a música, mas ainda não tinham alertado para a proximidade que aquela letra poderia ter com o seu cotidiano. A interpretação da música foi “presenciada pela orientadora do estágio que se declarou comovida com a receptividade da atividade”.

Realmente me comovi ao escutar aquelas crianças de 5^a série, que em outra observação do estágio de Patrícia tinham se mostrado tão inquietas e dispersas, cantando - emocionadas, concentradas e afinadas - uma canção que fala de “uma criança de pé no chão” filha de um operário da construção civil que não pode entrar no prédio que o pai construiu. Mesmo considerando a mobilização provocada pela melodia, um lamento sertanejo, acredito que a interpretação da letra da canção e sua aproximação com o cotidiano destes alunos foi muito importante para o envolvimento com o trabalho. Em uma atividade escrita, posterior, a estagiária fez, entre outras, a seguinte pergunta: *Você já passou na frente de algum prédio e achou que não poderia entrar?* Resposta de uma aluna: *Já, foi num Prédio de gente rica no Campo Grande e até o porteiro ficou de cara feia.*

Incorporar o cotidiano ao currículo significa também trabalhar com a historicidade e o saber do aluno. Nesse sentido no decorrer do Grupo Focal⁵³ eu joguei a seguinte questão: *Para se compreender a história é importante se compreender como ser histórico? E como foi que isso se deu na sua vida, para compreender a história você precisou se compreender como ser histórico?*

Carmem: Eu sempre gostei de conversar com minha avó, ela já morreu, com 94 anos, mas ela sempre me contava histórias: Que ela nasceu em Santo Amaro e que a família dela era marisqueira e que a avó dela era marisqueira. Então eu sempre ouvi muitas histórias da minha família, dos meus avós, dos meus bisavós... quando Tuca fala dessa coisa de história pessoal... sempre que eu começo a dar aula, na primeira aula, eu pergunto se os alunos sabem de onde

⁵³Já referido no capítulo anterior.

vieram seus avós, de que cidade eles são, como é que eles vieram para aqui para Salvador, como foi que se instalaram como era o nome dos seus bisavós...Pra eles sentirem que eles são sujeitos da história, as pessoas sempre acham que a história é uma coisa distante de si. Para trabalhar historicidade acho que isso é importante. Eu sempre passo uma tarefa: descobrir a história da sua família e a partir disso eles vão criando um interesse muito grande e aí, depois, eu vou passando pela história do bairro, saber como foi que surgiu o bairro, o nome das ruas, eu trabalho também isso, a história das ruas;... eu também faço uma diferença: ser sujeito ativo e ser sujeito passivo e aí eu trabalho o sujeito histórico ativo pra trabalhar a questão da cidadania, aí eles perguntam: “Ah, professora como é ser sujeito histórico ativo?”, aí eu, pergunto: “Venha cá, você faz parte da associação de bairro da sua rua, do seu bairro? O que você faz pelo seu bairro, pela sua comunidade?”.

A fala de Carmem vem ao encontro, do que Del Priore (1997, p. 274) se refere como:

História dos anti-heróis e das anti-heroínas, de criaturas ordinárias, do "homem sem qualidades" - descrito por Musil - história da vida cotidiana e privada é, finalmente, a história de pequenos prazeres, dos detalhes quase invisíveis, dos dramas do banal, do insignificante, das coisas deixadas "de lado". Mas nesse inventário de aparentes miudezas, reside a imensidão e a complexidade através da qual a história se faz e se reconcilia consigo mesma.

E onde ficam os heróis? Onde ficam as representações que ilustraram (e ainda ilustram) tantas aulas de história pelo Brasil afora?

No ensaio *Heróis e crenças: construindo um país*, Lúcia Lippi Oliveira (2003) analisa como alguns livros⁵⁴ para jovens, editados nos primeiros anos da República, se conectam com uma História do Brasil construída no período republicano. Como a constituição da memória envolve diversas batalhas simbólicas pela apropriação de eventos do passado que devem ser lembrados assim como a demarcação daqueles que devem ser esquecidos. A história republicana “precisou reler toda a história do país e selecionou no passado o que deveria ser lembrado e o que deveria ser esquecido”, o mesmo aconteceu em relação aos homens que deveriam ser considerados extraordinários e que mereceriam ser incluídos “em uma galeria de heróis que compõem o panteão nacional.”

A construção de uma História do Brasil, neste primeiro período republicano, se fundamenta na cosmovisão conservadora que predomina na historiografia mundial na 2ª metade do século XIX e nas primeiras décadas do século XX. Para Carvalho (1990, p. 9), havia no Brasil, pelo menos, três correntes que disputavam a definição da natureza do novo regime: o liberalismo à americana, o jacobinismo à francesa, e o positivismo. “As três correntes combateram-se intensamente nos anos iniciais da República, até a vitória da primeira delas, por volta da virada do século.”

⁵⁴ *Por que me ufano de meu país* de Afonso Celso (1901); *Através do Brasil* de Olavo Bilac e Manoel Bonfim (1913) e *História do Brasil para Crianças* de Viriato Corrêa (1934).

Analisando a nula participação popular na proclamação da República e a derrota dos esforços de participação nos anos que se seguiram, Carvalho (1990, p. 9-10) assinala que como discurso, as ideologias republicanas permaneciam enclausuradas no fechado círculo das elites educadas. Entretanto todas as três correntes, apesar dos combates pela hegemonia, acabavam por postular “a saída do fechado e restrito mundo das elites, acabavam por defender, cada uma a sua maneira, o envolvimento popular na vida política”. Para isso era necessária a criação de uma simbologia que tivesse eco no imaginário popular e, no seio dela, a necessidade de eleição de um herói que encarnasse os anseios deste imaginário.

Para Carvalho (1990, p. 55-56), os heróis sendo símbolos poderosos, encarnações de idéias e aspirações, pontos de referência, fulcros de identificação coletiva são, por isso, instrumentos eficazes para atingir a cabeça e o coração dos cidadãos a serviço da legitimação de regimes políticos: “Herói que se preze tem de ter, de algum modo, a cara da nação. Tem de responder a alguma necessidade ou aspiração coletiva, refletir algum tipo de personalidade ou de comportamento que corresponda a um modelo coletivamente valorizado”. A falta de envolvimento real do povo na implantação de um regime, como aconteceu na Proclamação da República, leva à tentativa de compensação, por meio da mobilização simbólica. Mas, como a criação de símbolos não é arbitrária, não se faz no vazio social, é aí também que se colocam as maiores dificuldades na construção do panteão cívico e a “luta em torno do mito de origem da República mostrou a dificuldade de construir um herói para o novo regime”. Cada corrente tinha as suas preferências, figuras como Deodoro, Floriano e Benjamim Constant, foram cogitadas, mas enfim houve um consenso em torno da figura de Tiradentes, o mártir da Inconfidência Mineira, que se tornou herói nacional liderando, na História do Brasil, a galeria de homens extraordinários.

Aos homens extraordinários, Certeau (1994, p. 57-58), no seu livro *A invenção do cotidiano*, contrapõe o homem ordinário a quem dedica o seu ensaio e a quem chama de herói comum; personagem disseminada; caminhante inumerável. Este herói anônimo vindo de muito longe é o murmúrio das sociedades e pouco a pouco ocupa o centro de nossas cenas científicas: “Os projetores abandonaram os atores donos de nomes próprios e de brasões sociais para voltar-se para o coro dos figurantes amontoados dos lados, e depois

fixar-se enfim na multidão do público.” Atribuindo esta mudança de foco à sociologização e antropologização da pesquisa que privilegia o anônimo e o cotidiano nos quais “zooms destacam detalhes metonímicos - partes tomadas pelo todo”, sinaliza que lentamente os representantes que ontem simbolizavam famílias, grupos e ordens, se apagam da cena onde reinavam quando era o tempo do nome e vem então o número, o da democracia, da cidade grande, das administrações, da cibernética: “Trata-se de uma multidão móvel e contínua, uma multidão de heróis quantificados que perdem nomes e rostos tornando-se a linguagem móvel de cálculos e racionalidades que não pertencem a ninguém.”

Certeau (1994, p.18) atribui a essa multidão de heróis quantificados um movimento “de micro-resistências, as quais fundam por sua vez microliberdades, mobilizam recursos insuspeitos e assim deslocam as fronteiras verdadeiras da dominação dos poderes sobre a multidão anônima.” Sem alimentar ilusões quanto ao funcionamento dos poderes e das instituições, discerne, sob eles, essas micro-resistências as quais contrapõe aos micro-poderes de Michel Foucault⁵⁵. Segundo Giard (1994, p. 18), Foucault serve para Certeau de figura teórica de oposição. Nesta relação, entretanto, entra um jogo, “uma diferença que precede a teoria, uma distância que se poderia qualificar de *antiafinidade eletiva* o que não impede o interesse ou o fascínio pelas teses contrárias”. Através destas palavras, Luce Giard quer referir-se ao que caracterizaria a inspiração do conjunto de um pensamento, seu “estilo”, sua tonalidade própria, “em suma, seus pressupostos que não dependem da consciência crítica do autor e jamais são explicitados, mas onde se enraíza aquilo que especifica um modo de estar-no-mundo de tornar o mundo inteligível a si mesmo.

Para Certeau (1994, p. 41-42) é importante descobrir como é que uma sociedade inteira não se reduz à rede de “vigilância” propalada por Foucault. Descobrir como procedimentos populares “minúsculos” e cotidianos jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformem com ela a não ser para alterá-los. Enfim, que “maneiras de fazer” formam “a contrapartida, do lado dos consumidores (ou “dominados”?), dos processos mudos que organizam a ordenação sócio-política.” Essas “maneiras de fazer”,

⁵⁵ Apesar de considerar a “microfísica do poder” que Michel Foucault desenvolve em *Vigiar e Punir* uma problemática bem nova considera que ela, no entanto, “mais uma vez, privilegia o aparelho produtor (da disciplina), ainda que, na “educação”, ela ponha em evidência o sistema de uma “repressão” e mostre como, por trás dos bastidores, tecnologias mudas determinam ou curto-circuitam as encenações institucionais”. (CERTEAU, 1994, p.41)

que no limite compõem a rede de uma antidisciplina, constituem as mil práticas pelas quais usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sociocultural e colocam questões análogas às abordadas no livro de Foucault, porque “se trata de distinguir as operações quase microbianas que proliferam no seio das estruturas tecnocráticas e alteram o seu funcionamento por uma multiplicidade de ‘táticas’ articuladas sobre os ‘detalhes’ do cotidiano”; contrárias às abordadas no livro de Foucault, “por não se tratar mais de precisar como a violência da ordem se transforma em tecnologia disciplinar, mas de exumar as formas sub-reptícias que são assumidas pela criatividade dispersa, tática e bricoladora dos grupos ou dos indivíduos presos agora nas redes da vigilância.”

Giard (1994, p. 18-19) ressalta, que em Michel de Certeau, “são sempre perceptíveis um elã otimista, uma generosidade da inteligência e uma confiança depositada no outro, de sorte que nenhuma situação lhe parece a priori fixa ou desesperadora”. Citando uma fala desse autor: “O dia-a-dia se acha semeado de maravilhas, escuma tão brilhante (...) como a dos escritores ou dos artistas”, observa que essa diferença, em face da teoria, se deve a uma convicção ética e política, alimenta-se de uma sensibilidade estética que se exprime em Certeau através da constante capacidade de se maravilhar. Se Michel de Certeau vê por toda a parte essas maravilhas, é porque se acha preparado para vê-las e, assim, “é natural que perceba microdiferenças onde tantos outros só vêem obediência e uniformização.”

Esta inversão e esta subversão podem acontecer em qualquer tempo/espaço, já que “os mecanismos de resistência são os mesmos de uma época para outra, de uma ordem para outra, pois continua vigorando a mesma distribuição desigual de forças e os mesmos processos de desvio servem ao fraco como último recurso.” (GIARD 1994, p. 19):

Há bastante tempo que se tem estudado que equívoco rachava, por dentro, o "sucesso" dos colonizadores espanhóis entre as etnias indígenas: submetidos e mesmo consentindo na dominação, muitas vezes esses indígenas *faziam* das ações rituais, representações ou leis que lhes eram impostas outra coisa que não aquela que o conquistador julgava obter por elas. Os indígenas as subvertiam, não rejeitando-as diretamente ou modificando-as, mas pela sua maneira de usá-las para fins e em função de referências estranhas ao sistema do qual não podiam fugir. Elas eram outras, mesmo no seio da colonização que os "assimilava" exteriormente; seu modo de usar a ordem dominante exercia o seu poder, que não tinham meios para recusar; a esse poder escapavam sem deixá-lo. A força de sua diferença se mantinha nos procedimentos de "consumo". Em grau menor, um equívoco semelhante se insinua em nossas sociedade com o uso que os meios "populares" fazem das culturas difundidas e impostas pelas "elites" produtoras de linguagem. (CERTEAU, 1994, p. 39-40).

Assim, supõe-se que, à maneira dos povos indígenas, os usuários da sociedade de consumo, "façam uma bricolagem" com e na economia cultural dominante, "usando inúmeras e infinitesimais metamorfoses da lei, segundo seus interesses próprios e suas próprias regras" (CERTEAU, p. 39, 40, 38). As resistências dos indígenas da América do Sul, que, metaforizando a ordem dominante, fazem "funcionar as suas leis e suas representações "num outro registro", no quadro de sua própria tradição" (GIARD, 1994, p. 18) e/ ou dos consumidores contemporâneos que burlam a ordem que pretende conformar a multidão a modelos de consumo impostos, podem ser sintetizadas na fala de Certeau: O cotidiano se inventa com mil maneiras *de caça não autorizada*.

Para Giard (1994, p. 19-20) Certeau resume sua posição "em uma tirada que se deve levar a sério": *Sempre é bom recordar que não se devem tomar os outros por idiotas*. E é nesta confiança posta na inteligência e na inventividade do mais fraco, na atenção extrema à sua mobilidade tática, no respeito dado ao fraco, sem eira nem beira, móvel por ser assim desarmado em face das estratégias do mais forte que se esboça "uma concepção política do agir e das relações não igualitárias entre um poder qualquer e seus súditos."

Enquanto tomava contato com as idéias de Certeau, fui fazendo uma associação entre elas e as da abordagem historiográfica pela qual, também pondo confiança na inteligência e inventividade dos escravos, e diante da impossibilidade de se analisar apenas como "força de trabalho", a imensa massa populacional que se transferiu do continente africano para a colônia portuguesa, "muitos historiadores, hoje, procuram discernir os caminhos, nem simples nem óbvios, através dos quais os escravos fizeram história" (SILVA, 1989, p. 13). Entretanto, "essa abordagem que vê a escravidão, sobretudo da perspectiva do escravo, um escravo real, não reificado nem mitificado, só muito recentemente vem ganhando corpo na historiografia brasileira." (REIS e SILVA, 1989, p. 7- 8).

È nesta perspectiva que Reis e Silva (1989, p. 7) escrevem um livro, sobre a história de homens e mulheres vivendo os seus limites, no qual o personagem central é o escravo e o enredo é sua resistência permanente a ser um mero objeto nas malhas do sistema. Colocando um espaço de negociação entre a submissão e a rebeldia mais radical, *entre Zumbi e Pai João*, destacam que tais negociações nada tiveram a ver com a vigência de relações harmoniosas, para alguns autores até idílicas, entre escravo e senhor, sugerem que, "ao lado da sempre presente violência, havia um espaço social que se tecia tanto de

barganhas quanto de conflitos”. Barganhas entre senhores e escravos, muitas vezes realizadas após fugas e rebeliões, barganhas cheias de malícias de ambas as partes: “Se os barões cedem e concedem, é para melhor controlar. Onde os escravos pedem e aceitam, é para melhor viver, algo mais que o mero sobreviver.”

As negociações acontecidas entre senhores e escravos no dia-a-dia das suas histórias, muitas vezes aconteciam no conflito: “Conhecedores das malhas finas do sistema, escapavam muitas vezes já com intenção de voltar, depois de pregar um ‘susto’ no senhor e, assim, marcar o espaço de negociação no conflito” (REIS e SILVA 1989, p. 7). Contudo, estas fugas individuais e coletivas nem sempre significam retorno e, freqüentemente resultavam “em quilombos onde os fugitivos tentavam inventar a liberdade na ‘terceira margem’ do regime escravocrata.” (REIS e SILVA 1989, p. 7).

As rebeliões também são freqüentes e se tornam mais repetidas no século XIX, quando na Bahia, por exemplo, acontecem muitas revoltas, sendo a mais significativa a dos Malês, em 1835. Entretanto, particularmente na educação básica, até pouco tempo, não ocupavam no ensino de história o lugar merecido. A reação a este “esquecimento” veio com a valorização, especialmente através dos movimentos negros, das lutas escravas, sobretudo na figura de Zumbi, que acabou ressoando nas escolas. Assim, concordo com Reis e Silva (1989, p. 7) que as formas básicas de relacionamento entre senhores e escravos “têm sido sintetizadas através de uma dicotomia que permanece extremamente forte em nossa mentalidade coletiva. De um lado, Zumbi de Palmares, a ira sagrada, o treme-terra; de outro, Pai João, a submissão conformada.”

Nesta dicotomia, a escravidão é vista ou como um sistema absolutamente rígido, quase um campo de concentração, em que o escravo aparece como vítima igualmente absoluta; ou, ao contrário, enfatiza-se o heroísmo épico da rebeldia: “Os escravos não foram vítimas nem heróis o tempo todo, se situando na sua maioria e a maior parte do tempo numa zona de indefinição entre um e outro pólo.” (REIS e SILVA 1989, p. 7).

A ocupação desta zona de indefinição seja pelo “heroísmo prosaico de cada dia” dos escravos, que, no Brasil como em outras partes, negociavam mais do que lutavam abertamente contra o sistema, referido por Silva (1989, p.14); seja pelo “herói ordinário” de Certeau que na contemporaneidade resiste à massificação, pode significar a subversão de dicotomias e hierarquias, não apenas na historiografia mas também no ensino de história. Em relação a esse ensino, um olhar não dicotomizado e não hierarquizado sobre a escravidão, por

exemplo, significa a possibilidade de se aventurar na complexidade de um sistema que, quando reduzido a esquemas rígidos, fica empobrecido e permite equívocos, como, por exemplo, a representação da sociedade escravista apenas por senhores e escravos ou mesmo a ausência de escravidão indígena e a docilidade do negro diante da escravidão. Nas nossas aulas, temos discutido estas interpretações que ainda povoam o ensino de história, particularmente na educação básica, e, no estágio os alunos têm procurado ficar atentos para não caírem na tentação do discurso simplificado e pronto.

Antonio Mauricio (Relatório, 1999), tomando como referência o escambo, discutiui com seus alunos a mudança qualitativa do contato entre os povos do litoral e os portugueses, a partir da decisão portuguesa de colonizar de fato o Brasil e a conseqüente escravização indígena. *A maior parte dos alunos ficou abismada com essa escravização, porque só sabiam da existência apenas da escravidão negra* e uma das aulas acabou justamente com um aluno fazendo este questionamento e, por isso, foi sugerido que, no próximo encontro houvesse uma reflexão em torno da questão para posterior debate.

O tema seguinte versou sobre o tráfico negreiro e sua lógica econômica. Foram passados e comentados trechos do filme *Amistad* referentes ao tráfico. Apostando na construção do conhecimento com envolvimento coletivo, Antonio Maurício privilegiou abrir espaço para os questionamentos da turma. Muitos apresentaram perguntas e opiniões sobre cenas como a captura de escravos pelos próprios negros para o tráfico; o significado do suicídio de uma mulher com seu filho; o castigo e sua função social; as formas de solidariedade desenvolvidas entre os negros etc. “O debate fluiu de forma muito interessante e muitas pessoas se emocionaram.” O estagiário aproveitou para levantar aspectos acerca da complexidade das relações escravistas, como as diversas formas de resistência e suas distintas estratégias, as outras formas de controle social, o papel dos símbolos para a manutenção das relações escravistas, o castigo público e seu significado: “Fizemos referências factuais à Revolta dos Malês, particularmente aos rituais de execução e punição pública (espetáculo) desenvolvido no Campo da Pólvora.” (Relatório, 1999).

Quando planejou o seu trabalho de estágio, Antonio Maurício pretendia, através do estudo da Santidade de Jaguaripe,⁵⁶ reforçar o papel dos índios como sujeitos históricos,

⁵⁶ Movimento em que centenas de índios, brancos e mestiços criaram no século XVI uma versão totalmente herética do catolicismo, heresia esta cruelmente reprimida. Houve adesão de um membro da elite, o fazendeiro

invento que não foi possível realizar diante de mudanças no calendário escolar. Apesar dessa lacuna, o caminho teórico-metodológico que seguiu permitiu a representação dos escravos, negros e indígenas, como sujeitos da história, como pessoas que, apesar das situações, muitas vezes terríveis em que vivem não se deixam coisificar, e, dentro do possível e das circunstâncias que os cercam, vão construindo as suas histórias.

Construção de histórias feitas também por outros homens comuns em outros tempos-espacos da história: das chamadas sociedades primitivas aos homens contemporâneos, passando pelas diversas culturas e civilizações, que seja no leste ou no oeste no norte ou no sul do planeta compõe a história da humanidade. Histórias que, na contemporaneidade, são igualmente construídas pelos alunos da educação básica:

Minha preocupação foi em tentar proporcionar a turma elementos capazes de fazê-los perceber-se como sujeitos da história. Durante as aulas, procurei fazer com que eles se sentissem em determinadas situações, onde necessitariam tomar decisões, tentando assim situá-los como pertencentes ao processo histórico, onde mudanças e acontecimentos dependeriam de decisões tomadas pelos homens (Maria de Fátima, Relatório, 1999).

Acredito que a capacidade dos homens comuns em ir criando, sem se envolverem em situações limites e polarizadas como a de mártires e/ou heróis de um lado e de receptores submissos e passivos das ordens dominantes de outro, espaços de autonomia através da negociação, reagindo com astúcia, sabedoria, inteligência e sensibilidade aos desafios que o dia-a-dia lhes impõe, se manifesta fundamentalmente pelo viés cultural.

Segundo Reis (1989a, p. 32-33), os escravos rompiam a dominação cotidiana por meio de pequenos atos de desobediência, manipulação pessoal e autonomia cultural, enfrentando esta dominação com inteligência e criatividade: “Eles desenvolveram uma fina malícia pessoal, uma desconcertante ousadia cultural, uma visão de mundo aberta ao novo”. Esta ousadia cultural se expressa nas reivindicações “que não se esgotam na defesa de padrões materiais de vida, mas incluíam no mesmo passo, a defesa de uma vida espiritual e lúdica autônoma.” Espiritualidade e ludicidade que iam de encontro aos padrões monoteístas e moralistas da sociedade dominante, e, que considero, estejam mais próximas do politeísmo africano e do grego.

Em uma das aulas que assisti de Jorge Antonio, um dos professores em cujas turmas meus alunos habitualmente estagiam, um grupo de alunos apresentou um trabalho que fazia

Fernão Cabral de Athayde que acolheu em suas terras a Santidade e concedeu liberdade de culto aos seus seguidores. Para maiores informações ver: José Calasans Brandão da Silva – *Fernão Cabral de Athayde e a Santidade do Jaguaripe*, 1952; Ronaldo Vainfas – *A heresia dos índios e a visitação do Santo Ofício*, 1995.

uma analogia entre os deuses gregos e os orixás africanos. Embora saiba que são religiões complexas que não podem ser reduzidas a esquemas simplificadores, inspirada nesta aula gostaria, neste momento do trabalho, de fazer algumas reflexões sobre as relações do orixá africano Exu e o deus grego Hermes com o heroísmo. Estas duas entidades, especialmente no tipo de sabedoria que evocam, possuem afinidades. Ambos são astuciosos, negociantes e mensageiros entre os deuses e os homens: “O mais controvertido dos orixás, Exu, é também o mais próximo dos homens. E junto com outras divindades marotas que sempre habitaram o imaginário dos seres humanos, como o Hermes grego, por exemplo, Exu é uma figura ao mesmo tempo amiga e provocadora” (D’OXUM, 2003). Segundo o sociólogo Reginaldo Prandi, “sem Exu não existe movimento, mudança ou reprodução, nem trocas mercantis, nem fecundação biológica.” (Prandi apud D’OXUM, 2003).

Prandi (2003), em um interessante texto intitulado *Exu, de mensageiro a diabo: Sincretismo católico e demonização do orixá Exu*⁵⁷, revela como primeiramente pelo cristianismo e depois pelo kardecismo e pelas igrejas evangélicas, Exu foi perdendo as suas funções originais e se transformando em uma figura demoníaca até entre os adeptos do candomblé. Entretanto, em certos terreiros da religião dos orixás, sobretudo em uns poucos candomblés antigos mais próximos das raízes culturais africanas, “cultiva-se uma imagem de Exu calcada em seu papel de orixá mensageiro dos deuses, cujas atribuições não são muito diferentes daquelas trazidas da África”.

Para Prandi (2003), Exu “tem alguma chance de voltar a ser simplesmente o orixá mensageiro que detém o poder da transformação e do movimento, que vive na estrada, frequenta as encruzilhadas e guarda a porta das casas, orixá controvertido e não domesticável, porém nem santo nem demônio.” Orixá que faz a ponte entre este mundo e o mundo dos orixás, especialmente nas consultas oraculares, cujo caráter transformador o distingue de todos os outros deuses: “Exu é aquele que tem o poder de quebrar a tradição, pôr as regras em questão, romper a norma e promover a mudança.” Apesar de também representar o princípio da continuidade garantida pela sexualidade e reprodução humana, ao mesmo tempo ele é o inovador, o que fere as tradições.

Hermes logo após o seu nascimento, criança precoce, busca sua autonomia. A primeira providência que toma é cantar louvando seu pai, Zeus, e sua mãe a ninfa Maia.

⁵⁷ Segundo o autor em publicação na Revista USP.

Fabricando com o casco de um cágado uma lira, “canta doces árias improvisadas... sobre Zeus, o filho de Cronos, e Maia, a bem calçada, e a conversa que tiveram antes, no aconchego do amor, contando toda a gloriosa saga de sua própria concepção.” (LÓPEZ-PEDRAZA, 1999, p. 54-55). Naquele primeiro momento, imediatamente estabeleceu com eles um vínculo adequado, “eliminando de uma vez por todas as especulações em torno das ligações positivas e negativas, de complexos paterno e materno da sexualidade dos pais, de culpa por ter sido fruto do amor.”

Outro movimento de autonomia feito por Hermes, recém-nascido, foi roubar cinquenta cabeças do gado que estava sob a responsabilidade de seu irmão Apolo e sacrificar duas vacas aos deuses. Nessa homenagem que Hermes presta aos deuses, temos uma imagem do que poderia estar na base da palavra “tolerância”, de um modo como não se pode encontrar em nenhuma outra parte: “Estou conferindo à palavra “tolerância” tanto uma conotação comum quanto uma conotação utópica.” (LÓPEZ-PEDRAZA, 1999, p. 69, 70)

Tolerância que precisa ser vivenciada também em uma de suas principais incumbências que é agir como o mensageiro dos deuses, tarefa inconcebível sem a mais extrema tolerância. Conciliado com os pais, com os deuses, e mesmo com Apolo que negocia com ele as cabeças de gado e o caduceu pela lira, Hermes começa as sua peripécias entre a Terra e o Olimpo, usando sempre a astúcia e nunca a força, pois, segundo o comediógrafo Aristófanes (apud LÓPEZ-PEDRAZA, 1999, p. 70), Hermes “respira com mais satisfação o hálito da deusa das festas que o odor da mochila militar.”

O caráter de Hermes e o de Exu se aproximam em aspectos como a sabedoria, o poder de comunicação e de transformação, a proteção aos homens, a autonomia, o jogo de cintura e a sensibilidade para lidar com situações difíceis, os quais, se limitam e, algumas vezes, se confundem com a marginalidade, a desonestidade, o embuste, a roubalheira⁵⁸.

⁵⁸ Prandi (2003) considera que foi o processo de cristianização de Oxalá e outros orixás que empurrou Exu para o domínio do inferno católico, como um contraponto requerido pelo molde sincrético: “Sua fama já não era das melhores e mesmo entre os seguidores dos orixás sua natureza de herói *trickster* (Trindade, 1985), que não se ajusta aos modelos comuns de conduta, e seu caráter não acomodado, autônomo e embusteiro já faziam dele um ser contraventor, desviante e marginal, como o diabo”. Sobre Hermes, López-Pedraza (1999, p.19) diz: “Apesar dos aspectos herméticos de divindade marginal, desonesta, traquinas, larápia e embusteira, paradoxalmente podemos oferecer-lhe o crédito completo de seu papel de protetor da psicoterapia.”

No entanto, o que é bem próprio de Hermes é que seu mundo “não é de modo algum um mundo heróico” (LÓPEZ-PEDRAZA, 1999, p. 23). Hermes prefere a negociação à guerra, a flexibilidade à força, a tolerância ao confronto direto. *Mas se o tomei como uma referência importante para refletir sobre os sujeitos da história como defender a possibilidade dos heróis não serem banidos do seu ensino?*

5.2 Os heróis e o ensino de história

E há em cada canto da minha alma um altar para um deus diferente
Fernando Pessoa

James Hillman (1999, p. 23), em entrevista a Silvia Ronchey, quando questionado sobre o papel de Hermes na contemporaneidade, assim se expressa:

Veja, qualquer divindade pode prevalecer, fazer-se monoteísta e Hermes hoje está em qualquer lugar. Voa pelo céu, viaja, telefona, atravessa cada fronteira. Em particular, Hermes está no mercado, no mercado de ações, visto que no mundo capitalista hoje todos aplicam na bolsa, todos atuam no câmbio, vão aos bancos, ao comércio, vendem, compram. E depois, naturalmente, existe, a Rede mundial da Internet. Por isso estamos em um estado de intoxicação comunicativa e informativa. Não tem importância qual seja a informação, não tem importância com quem nos comunicamos o fazemos e pronto e esta é uma doença hermética - uma overdose, um monoteísmo de Hermes. Um excesso de Hermes.⁵⁹

Apesar de considerar Hermes uma metáfora oportuna para expressar a movimentação dos sujeitos no cotidiano da história, eu não pretendo defender um monoteísmo hermético. Hermes não pode nem deve reinar sozinho. Precisa dividir o espaço com os outros deuses, senão pode haver uma inflação de suas influências e o que era refinamento, singularidade e sabedoria podem se transformar em massificação grosseira. E, me parece, que no caso dos sujeitos da história à inflação hermética pode-se contrapor a influência de Apolo, deus grego que se caracteriza pela beleza, equilíbrio, sobriedade, disciplina, comedimento, bravura.

Geralmente, costuma-se contrapor ao apolíneo o dionisíaco, mas, acredito que sendo a configuração arquetípica de Apolo o exato oposto da de Hermes (LÓPEZ-PEDRAZA, 1999, p. 81) pode-se também contrapor à dimensão apolínea a hermética. Enquanto, como já foi visto, Hermes chegou ao “mundo” buscando uma conciliação, Apolo, mesmo antes de seu nascimento já era perseguido pelo monstro Pitão o qual, mais tarde,

⁵⁹ Original em italiano. Tradução de Mariana Teixeira. Revisão de Hermenegildo O. dos Anjos.

iria matar. Dessa maneira sobre “sangue foi erigido o templo de Delfos. Mas era sangue de monstro”:

Foi quando a titânia Latona corria o mundo em busca de abrigo para ter os filhos gerados pelo grande Júpiter. E Juno mandara matá-la. Pitão, a terrível serpente de cem cabeças filha da Terra, recebera a incumbência. Mas não lograra cumpri-la...E Pitão encerrara-se nos vales do Parnaso. Tempos depois, Apolo nasceu, jovem e forte. E saiu pela Grécia para encontrar um lugar digno de servir-lhe de morada... a ninfa Telfusa, habitante daqueles bosques, o interpelou. Aconselhou ela que procurasse para morada os belos vales do Parnaso... Mas os olhos luminosos de Apolo tudo viam, e viram o perigo entre as árvores. .As mãos infalíveis imediatamente dispararam flechas, fabricadas por Vulcano, deus da forja e das armas. E certamente atingiram o coração da serpente, que, após rápida agonia, rolou morta pelo chão (Pessanha, 1973, p.206 - 207).

Assim, as atitudes dos dois deuses, particularmente na maneira de se colocar diante das dificuldades que se apresentam, diferem em muitos aspectos: Hermes se caracteriza pela flexibilidade, pelo jogo de cintura, podendo simbolizar o jeito que, em algumas situações, os homens comuns constroem suas histórias; a simbologia heróica apela para a coragem, o enfrentamento direto, o destaque de “grandes personagens” da história.

Enquanto Apolo personifica o Sol, Hermes, no dizer de López-Pedraza (1999, p. 18), tem um “caráter estranho e esquivo.” Os dois, entretanto, depois do episódio do roubo do gado, se reconciliam para sempre: “Desse dia em diante, Hermes e Apolo passariam a formar um par de irmãos sempre unidos e protegidos pelo grande senhor do Olimpo” (PESSANHA, 1973, p. 191). Diante desta união, acredito que o acolhimento aos sujeitos comuns como construtores da história não signifique banir os heróis do seu ensino. O cultivo de uma perspectiva hermética não implica necessariamente em abandono da apolínea.

Além disso, os heróis da história não formam uma categoria homogênea. Existem vários tipos de heróis: de conservadores a revolucionários e, até mesmo, alguns com nuances herméticas e mesmo picarescas. Uns agradam mais a uns; outros agradam mais a outros. A depender de circunstâncias como visão de mundo, interesses de grupos sociais ou até mesmo de gostos pessoais um “mocinho” pode virar “bandido” e vice-versa.

Sem ser necessariamente contra os heróis, porém, reivindicando que estes estejam mais ligados às classes populares, Martínez (1999, p. 16) denuncia que o estabelecimento de procedimentos nos critérios de avaliar o mérito e valorizar os homens e os seus feitos para a distribuição das honrarias, permitiu que o processo fluísse naturalmente ao longo de toda a história, como se fosse a coisa mais correta do mundo porque os valores culturais

impostos pelos de cima foram aceitos e adotados pelos de baixo: “o poder de colocar cada um no lugar que convinha aos interesses das classes dirigentes também foi usado para decidir quem seria herói ou bandido, lembrado com mais ou com menos consideração”.

No seu livro *Heróis Vencidos*, Martinez (1999, p. 53) refere - se a várias rebeliões indígenas e destaca a *Confederação dos Tamoios*, que durou de 1562 a 1563, como a mais importante resistência indígena contra a colonização portuguesa. Protestando contra a exclusão dos revoltosos como heróis da nossa história, sinaliza que este movimento só entrou na história oficial porque “permitiu erigir à condição de heróis nacionais a dois jesuítas, Manuel da Nóbrega e José de Anchieta”. Para Martinez também “os negros ficaram sem heróis”. Considerando os milhões de negros que constituíram a força de trabalho da construção do país, indaga: “Quantos deles ainda são lembrados? Quem são os heróis negros? O maior deles, Zumbi, morreu lutando contra o sistema de opressão vigente e ainda hoje muitos duvidam que ele tenha existido ou afirmam que foi só uma lenda.”

Como os oprimidos não conheceram outra ideologia a não ser a imposta pela dominação, a alma brasileira fica humilde e servil quando é refletida pelo brilho das condecorações, as roupagens vistosas ou os adjetivos elogiosos de gente que não merece a admiração popular como heróis: “O verdadeiro perfil de uma nacionalidade ativa talvez ainda se oculte no exemplo daqueles heróis anônimos, esquecidos ou deformados que sedimentaram com suas vidas a existência da nação.” (MARTINEZ, 1999, p. 87).

O discurso apolíneo de Martinez, que nos empolga pela justeza dos seus protestos diante das violências que sofreram as populações indígenas e negras, expressa uma abordagem histórica que não leva em consideração outra resistência que não seja a heróica; o poder de resistência, inclusive cultural, das culturas negra e indígena, visto que, para ele, os oprimidos se conformaram com a ideologia dominante “ajudando a implantar definitivamente nas gerações subseqüentes a cultura da submissão aos poderosos, contribuindo espontaneamente para converter a ideologia de uns em ideologia de todos”; a dinâmica da historiografia que vem incorporando a chamada “história dos vencido” ou “história vista de baixo” com pesquisas e reflexões teóricas sobre o tema.

Mesmo no ensino de história na educação básica, em que as inovações demoram a chegar e, quando chegam, muitas vezes reproduzem o discurso produzido na Universidade,

já se percebe em alguns inventos, criados por professores e seus alunos, indícios de uma produção do conhecimento sobre populações antes excluídas dos currículos escolares.

Daniella e Antonio Maurício, estagiários em 1999 no colégio Odorico Tavares, sob a coordenação do professor regente Jorge Antonio, participaram da construção de uma exposição de imagens sobre os negros que cobria desde o tráfico até a atualidade:

Por sugestão do professor Jorge, foi montada uma exposição sobre o negro, desde sua retirada forçada da África aos dias atuais. A exposição foi dividida em duas turmas, a outra turma tinha como estagiário o colega, Antonio Maurício Brito. Minha turma ficou incumbida de pesquisar e recolher ilustrações sobre o castigo, a resistência, anúncios de compra e venda de negros em jornais e o processo de abolição. Em um dia determinado ocorreu a abertura da exposição, com músicas da cultura negra. Os alunos demonstraram muito interesse e sentiram-se alegres após verem o resultado, a exposição montada. (Daniella, Relatório, 1999).

Eu não fui à abertura da exposição, porém depois fui visitá-la e pude testemunhar a qualidade dos trabalhos criativos dos alunos. Através de gravuras e fotografias, o visitante acompanhava a saga dos negros desde o século XVI até o século XX. Além de bela e interessante, a exposição transmitia um conteúdo crítico. Esse invento, entretanto, foi acompanhado pelo contratempo do colégio não disponibilizar um funcionário cuja presença permitisse a abertura da exposição nos três turnos do funcionamento da escola. E, assim, a exposição só pôde ficar aberta ao público, quando o professor Jorge ou um dos alunos tivesse disponibilidade. Na minha opinião, se houvesse um intercâmbio entre os diversos estabelecimentos da rede pública, ela deveria visitar outras escolas e ser vista por uma maior diversidade de alunos.

Nessa exposição, apesar do predomínio de figuras anônimas, na atualidade, expressas em belas fotos de jovens com penteados afros, os heróis não foram banidos, sendo representados por Zumbi escolhido como símbolo da resistência negra ao sistema escravista. Esse personagem foi também trabalhado, em sala de aula, por Antonio Maurício (Relatório, 1999). Depois de provocar os alunos, questionando-os acerca da história de Zumbi, o estagiário expôs sobre a experiência do Quilombo dos Palmares: “Para concluir, dei o aviso sobre a programação de comemoração do 20 de Novembro (que seria no outro dia) e dei a eles um material de propaganda sobre esta atividade.”

Em 20 de Novembro, morreu Zumbi. Atualmente, já reconhecido como herói nacional, pouco a pouco vai ocupando o espaço da princesa Isabel, figura central quando se estudava, sobretudo na educação básica, o processo abolicionista no Brasil. Como o Quilombo dos Palmares, outros movimentos vão ganhando

visibilidade na nossa história. As rebeliões negras na Bahia do século XIX, especialmente a dos Malês em 1835, começam a freqüentar os currículos escolares. A Conjuração Baiana de 1798 já é comparada a Conjuração Mineira de 1789, que antes lhe ofuscava, até mesmo por seus contornos mais populares e progressistas. João de Deus, Luiz Gonzaga, Lucas Dantas e Manuel Faustino ainda não têm, e provavelmente nunca terão, a popularidade de Tiradentes, mas seus nomes já não devem soar tão distante aos ouvidos dos alunos da educação básica, principalmente dos baianos, ao menos dos soteropolitanos. Essas inovações no ensino de história na educação básica acompanham lentamente, muitas vezes aos tropeços, as inovações historiográficas que vêm teorizando e pesquisando sobre histórias do cotidiano, dos vencidos e abrindo espaço para as histórias locais e regionais.

Silveira (1990, p.17) sinaliza, estranhando que nossa produção historiográfica ignore completamente, em termos de tratamento teórico-metodológico, a relação entre temporalidade e espacialidade a qual é, em última instância, a relação entre História e região, que se trata de uma questão importante para o avanço da ciência histórica ao nível da pesquisa e do ensino. A pertinência da necessidade dessa reflexão teórico / metodológica se evidencia também diante do discurso oficial dos órgãos de Educação e Cultura que vem acentuando “a necessidade de regionalização dos currículos e de uma ótica de cultura atenta às peculiaridades regionais.” A produção historiográfica não se questiona sobre o conteúdo do que seja *Região* e, por extensão, *Espaço*. O recorte regional é um *dado*, já aceito e acabado, um produto: “*Não se atenta para o conceito de Região e de Espaço* enquanto construção, processo histórico concreto, portanto, atravessado pela temporalidade e nesta interferente.” (SILVEIRA, 1990, p.17).

Mesmo sem grandes reflexões teórico-metodológicas sobre o que Silveira (1999, p. 17) critica como recortes espaciais já definidos a priori, os estagiários têm buscado, respaldados pela abertura trazida pelas novas concepções historiográficas, contemplar as histórias e os sujeitos locais e regionais no ensino de história na educação básica.

Quando trabalhou com a Revolta dos Malês (1835), enfatizando a punição dos réus, Antonio Maurício (Relatório, 1999), buscando trazer os acontecimentos para o presente mais próximo dos alunos, percorreu através das referências atuais destes alunos, a

dramática trajetória dos acusados, acreditando que na medida em que se situa e se menciona os locais “estimula-se um conhecimento sobre a nossa cidade.”

Jusilena (Relatório, 1994), quando trabalhou com o Movimento Revolucionário de 1798, trouxe informações sobre nosso estado e sobre áreas transitadas pelos revolucionários como o Dique do Tororó e o Campo da Pólvora. Também focalizou os seus principais participantes, já que “a Conjuração Mineira despertou a atenção dos alunos no que diz respeito a figura de Tiradentes.”

Maria Edna (Relatório, 1994), trabalhando com seus alunos a República Velha, elegeu como uma das atividades analisar o Movimento de Canudos:

Primeiro, por tratar-se do primeiro movimento messiânico de expressão nos primeiros anos de República no Nordeste. Segundo, reflete a questão da transição da Monarquia para a República e sua repercussão no Nordeste, mais precisamente na Bahia. Terceiro, por abordar questões sociais da nossa vida cotidiana. Quarto, refere-se às condições do povo sertanejo após a abolição da escravatura. Quinto, explana a questão do negro e sua relação com o mercado de trabalho.

Como o movimento de Canudos e os Movimentos de 1798 e 1835, diversos acontecimentos e personagens locais e regionais, contextualizados nos cenários nacional e internacional, foram contemplados nos períodos de estágio: o período regencial foi trabalhado, dando-se ênfase à Sabinada e a seu líder Francisco Sabino Vieira; no tema Cangaço e Cangaceiros discutiu-se a figura de Lampião... Também foram enfatizadas as ressonâncias na Bahia de episódios da história nacional e internacional, como: coluna Prestes; movimentos tenentistas; revolução de 30; 1ª e 2ª guerras mundiais...

Tendo como conteúdo a 2ª Guerra Mundial, Antonio Raimundo (Relatório, 1996) planejou levar para a sala de aula um ex-combatente baiano. Como não foi possível, ele o entrevistou sozinho e levou a entrevista para ser discutida em classe. Sobre essa discussão, Antonio Raimundo declara: “quando trabalhei com os alunos “a entrevista com o ex-combatente, Aduino Bezerra Coutinho, e aqui a minha homenagem a este verdadeiro herói que não está nos livros didáticos, percebi um maior interesse do aluno, uma maior aproximação do aluno com a história.”

Eu estava presente à aula em que foi trabalhada a entrevista e pude participar da discussão. Um dos pontos levantados foi que o estagiário deveria ter explorado mais o cotidiano, o dia-a-dia dos soldados: “Entretanto os próprios alunos buscaram esses aspectos do dia-a-dia da guerra que não estão nos livros didáticos.” (A. Raimundo, relatório, 1996).

Como orientadora de estágio, tenho percebido que os trabalhos com os heróis locais e regionais, talvez por sua proximidade geográfica e cultural, atraem mais a atenção dos alunos para o ensino de história. Entretanto, alguns personagens da História do Brasil e mesmo da História Geral despertam, até (ou principalmente) por suas idiossincrasias, o interesse dos alunos: Napoleão Bonaparte, D. Maria I, D. João VI, Carlota Joaquina, Tiradentes, líderes religiosos...

Em uma sexta-feira à tarde,⁶⁰ ano de 2000, assisti juntamente com os alunos da 1ª série do ensino médio, a uma exposição de Eduardo. O assunto era o *Islamismo* e ele, tendo como único recurso um mapa, centrou sua fala na figura de Maomé: nascimento, infância, iniciação nas artes do comércio em Meca, na atual Arábia Saudita, casamento com a rica viúva Cadidja; revelação do monoteísmo, pregações, perseguições e peregrinações. Enquanto expunha, o estagiário questionava os alunos, criticava, contextualizava e atualizava o assunto. A sua narrativa nos envolveu tanto que a campanha para o término da aula tocou e ninguém percebeu. Quando saímos as outras salas já estavam todas desertas. Acredito que naquele dia viajamos da Salvador do século XX para o Oriente do século VII e isto fez sentido nas nossas vidas atuais.

A experiência como professora de história do, então, 1º e 2º Graus e como orientadora de estágio tem me revelado que se o acolhimento dos homens comuns como sujeitos históricos animam as aulas, esta animação pode ser ampliada com a entrada em cena dos chamados grandes personagens. Nas dramatizações, feitas pelos alunos, sobre a Conjuração Mineira, a figura de D. Maria I sempre tem um destaque, até mesmo no figurino que é mais esmerado. A figura de Tiradentes e a cena de seu enforcamento são outros destaques destas representações. Figuras carismáticas como essas trazem drama, envolvimento e humor para a aprendizagem em história. Também têm inspirado filmes - farsescos, dramáticos e/ou aventurecos - os quais bem trabalhados em sala de aula, podem contribuir para os alunos criarem uma intimidade, particularmente visual, com os personagens e o tempo/espaço no qual viveram: *Carlota Joaquina*, filme dirigido pela cineasta brasileira Carla Camurati, pode significar um contato crítico e humoroso com a corte de D. João VI, no Brasil enquanto *As Novas Roupas do Imperador*, filme dirigido

⁶⁰ Na 5ª aula - horário no qual os alunos do vespertino ficam particularmente ansiosos para irem embora.

pelo cineasta inglês Alan Taylor, pode significar um contato com a França na época de Napoleão Bonaparte.

Butcher (2003, p. 3), em um artigo intitulado *Napoleão vive e reaparece em exercício singelo de farsa histórica*, comenta o filme *As Novas Roupas do Imperador* que é baseado em um pequeno romance escrito por Simon Leys, *A Morte de Napoleão*. Para o comentarista, a “premissa é deliciosa”: Napoleão, na verdade, não teria morrido em seu exílio e sim um impostor que tomara o seu lugar. Tudo fazia parte de um plano do próprio Napoleão que, ao descobrir que tinha um sócia, teria embarcado incógnito de volta a Paris, com planos de retomar seu trono. “A morte do sócia de Napoleão arruína os planos do verdadeiro pois sua morte foi anunciada a torto e a direito, causando comoção em Paris, não há quem acredite na versão daquele louco (daí, também, fica a sugestão de como começou aquela história de que todos os loucos gostam de dizer que são Napoleão).”

O enredo deste filme sobre Napoleão se desenrola em cima da invenção de uma possibilidade do que poderia ter sido. Lidar com a ucronia, particularmente na educação básica, tem seus riscos, porém, se bem contextualizado em referenciais históricos consistentes, um filme como este pode representar exercício de imaginação, de humor, de criatividade. Às vezes, é importante se brincar com a história até mesmo para desconstruir heróis já cristalizados no imaginário dos alunos. Desconstrução que pode passar também pela análise crítica “da vida e da obra” e da conjuntura de determinado personagem.

Ubiratan Brasil (2003), em uma resenha intitulada *Desconstrução do mito Napoleão Bonaparte*, comenta a biografia *Napoleão* do historiador inglês Paul Johnson, o qual se especializou em narrar histórias dramáticas com uma paixão moral. “Sua opção sempre foi a de oferecer aos leitores textos que celebram a liberdade e denunciam a tirania”. Para Johnson, o imperador Napoleão Bonaparte não foi um ideólogo, mas um oportunista que se aproveitou da Revolução Francesa para chegar ao poder supremo:

O uso da força tomou-se sua única opção tática e, sob seu comando, aconteceram guerras que provocaram mais de 4 milhões de mortos (...) o que, por ser menor a população naqueles tempos, o coloca perfeitamente na lista dos grandes carrascos como Hitler e Stalin, que provocaram verdadeiras mortandades. Por sua influência, o século 20 ficará na história como a Idade da Infâmia. Mesmo assim, ele ainda é glorificado na França. (Johnson apud BRASIL, 2003).

O resenhista, comentando as desconstruções feitas pelo historiador no mito de Napoleão, destaca que a pior influência herdada pelo chanceler alemão foi a noção de que um homem pode se tornar herói de uma nação, mesmo que mantenha os países vizinhos sob

ataques agressivos. Outra desconstrução promovida por Johnson é a de apontar os raros talentos administrativos de Bonaparte, apesar de sua fama de modernizador por lançar, entre outros feitos, o Código Civil. Entretanto, o fascínio é grande, pois, com a única exceção de Jesus Cristo, Bonaparte é o indivíduo que mereceu o maior número de livros publicados no mundo: "Embora tivesse morrido derrotado e débil, Bonaparte tornou-se um mito imortal, soldado vitorioso e governante modelar." (Johnson apud BRASIL, 2003.).

Só que o livro de Johnson vem contribuir para que aumente a bibliografia sobre Napoleão o que provavelmente diminuiria a distância entre ela e a de Jesus Cristo se este líder religioso, até mesmo por sua dimensão divina, não fosse bem mais popular do que o imperador francês. Assim, como o historiador inglês, o professor de história, pode valer-se de biografias de figuras carismáticas para envolver e motivar o aluno.

Pierre Bourdieu, de acordo com Vainfas (2002, p.139), um "adepto de análises estruturais, considerou o gênero biográfico, em artigo célebre, um absurdo científico, frisando sua tendência à diluição dos contextos, da superfície social e da "pluralidade de campos" de que os indivíduos são prisioneiros." Mas esta, ao contrário da biografia convencional, não é necessariamente, a tendência das biografias micro-históricas:

Em artigo específico sobre o gênero biográfico, sem desconhecer os problemas e possíveis ambigüidades, Giovanni Levi a considera "um canal privilegiado pelo qual o questionamento e as técnicas peculiares da literatura se transmitem à historiografia". Por outro lado, ressalta que a fecundidade da biografia para a pesquisa em história social- longe, portanto, da biografia à moda historicista – depende da prática metodológica do historiador e do tipo de biografia a que se dedique. (VAINFAS, 2002, p. 139, 140)

A micro-história, ainda segundo Vainfas (2002, 136,138), tem seus temas preferenciais ou tipos de temas mais passíveis de serem estudados em escala reduzida - grandes episódios e personagens célebres são, assim, bem menos usuais e menos bem-vindos à microanálise - e as biografias são um dos temas mais aptos a uma investigação microanalítica. As microbiografias se caracterizam "sobretudo pela irregularidade e relativa pobreza das fontes, não raro lacunosas para um estudo tipicamente biográfico." Trata em geral de personagens comuns,- mas esses biografados são trazidos à luz, pela microhistória, que os agiganta – cujos enredos dos quais participam, são "também amplificados e colocados no prosclênio pela microanálise."

As biografias sejam críticas ou laudatórias, de "pequenos" ou de "grandes" personagens, podem, na minha opinião, se constituir em uma rica fonte de informações

para o ensino de história. Em um artigo intitulado *Uma dama nos trópicos*, Gilmar Moreira Gonçalves (2002) traça um perfil de D. Leopoldina, a primeira imperatriz do Brasil, culta, elegante, bondosa, protetora dos pobres e humildes, inteligente, boa estrategista na política, esposa e mãe dedicada são os adjetivos que permeiam o laudatório discurso de Gonçalves.

Exageros à parte, este artigo tem o mérito do leitor poder tomar contato com uma bibliografia sobre a imperatriz que reproduz trechos de cartas, enviadas a seus parentes na Europa, nas quais D. Leopoldina faz observações sobre a família real e a corte de um modo geral. Sobre D. Carlota Joaquina, escreve ao pai: “A minha sogra sempre respeitarei como mãe de meu esposo, a sua conduta, porém, é vergonhosa e desgraçadamente já se percebem as conseqüências tristes nas suas filhas mais novas que têm uma educação péssima e sabem aos dez anos de idade tanto como as outras que são casadas.” Entretanto, em relação a D. João VI, sobre quem teria dito, brincando, que, se tivesse tido a escolha entre o rei e seu filho, não teria vacilado, suas palavras mudam de tom: “Amo e estimo o meu sogro como a um segundo pai, e acho que ele se parece muito com o Senhor, caríssimo papai, no que toca à bondade de coração e ao amor ao seu povo.” (Oberacker, apud GONÇALVES, 2002).

Segundo Gonçalves, a princesa se espantava que seu marido já casado, ainda recebesse bofetadas da mãe. Se surpreendia também com a linguagem da corte portuguesa que era rude, lacônica e solta. D. Pedro, a mãe D. Carlota, o irmão D. Miguel e outros não hesitavam em servir-se publicamente dos mais baixos termos da “ralé”. Se surpreendia também com seus hábitos: “Andava o príncipe com roupas de algodão e chapéu de palha, tomava banho nu na praia do Flamengo, ria, debochava e zombava de quem quer que fosse. Comia com as mãos, e, temendo ser considerada esnobe, Leopoldina abandonou os talheres que usava na Europa.” Incomodada pela falta de limpeza geral no palácio, inclusive dos “banheiros”, recebeu uma aula do marido para cumprir suas necessidades – ao ar livre, no mato. “Pedro não se incomoda com a sujeira, com o mau cheiro, com a estreiteza de pensamento [...]” escreveu à irmã Maria Luísa. (Kaiser apud GONÇALVES, 2002).

Quanto à sua relação com as camadas mais desfavorecidas, Gonçalves nos relata que sua morte causou grande comoção perante a população do Rio de Janeiro. Os pobres negros andaram pelas ruas por muitos dias gritando. “Quem tomará partido dos negros? Nossa mãe se foi!”. Um velho escravo africano, que trabalhava na Quinta da Boa Vista, relatou a respeito de Leopoldina: “Era muito boa, quando passava por nós, cativos, parava e

dizia-nos palavras confortadoras. Seu marido era um moço arrogante, andava sempre com um chicotinho de cabo de prata, com o qual e por qualquer coisa batia nos outros.” (Santos apud GONÇALVES, 2002).

Estudar um texto como este de Gonçalves, na Educação Básica, pode tornar mais conhecida a figura de D. Leopoldina, geralmente lembrada apenas pela sua participação nos acontecimentos que desembocaram no “Independência ou Morte” ou no máximo como a esposa sofredora, humilhada e traída, de D. Pedro I. Mas também permite aos alunos uma visita ao cotidiano, da família real pelos olhos de uma integrante deste mundo. É também a oportunidade dos alunos perceberem, a partir de uma leitura crítica do texto, que a depender da visão de mundo e da concepção historiográfica do autor, as interpretações variam sem que isto signifique que a história seja predominantemente imaginação.

Tratando abordagens, que são muito mais complexas, de maneira reduzida, poderíamos dizer que um historiador marxista mais ortodoxo, provavelmente com os mesmos documentos escreveria um texto privilegiando as estruturas socioeconômicas, a luta de classes e D. Leopoldina como uma representante da elite. Um professor da Educação Básica, adepto da chamada *história crítica*, lendo com seus alunos o texto de Gonçalves, provavelmente analisaria a visão de mundo do autor que exclui do seu texto as contradições e conflitos mais amplos da sociedade e reduz o povo, especialmente os escravos, a uma situação de submissão e conformismo esquecendo de suas lutas e rebeliões.

Lutas e rebeliões negras que também mostram a sua força em conflitos, nos quais entram interesses de outras camadas sociais, como os da Independência da Bahia em 1823.

Segundo Reis (1989b, p. 79):

No dia 2 de julho de 1823, as tropas brasileiras que derrotaram os portugueses entraram triunfantes em Salvador, até então ocupada por forças adversárias. Os baianos celebram todos os anos este acontecimento como verdadeira festa nacional. A Bahia tem a personalidade de um país e o Dois de Julho é seu principal mito de origem. Hoje o Dois de Julho é uma mistura de festa da ordem com festa popular. No início, a festa era só do povo, mas aos poucos as autoridades foram se apropriando de partes dela. A disputa pelo mito nunca foi decidida, é como se o mito estivesse irremediavelmente impregnado de sua origem histórica: o conflito.

Realmente, o 2 de Julho na Bahia mais do que uma comemoração cívica é uma festa. Tem de tudo: de cavaleiros do sertão de jaleco e chapéu de couro até balizas, vestidas de veludo sintético fazendo evoluções na frente das bandas estudantis; de Filarmônicas tradicionais a bandas de percussão; de políticos da situação a políticos da oposição. São

estas as imagens que guardo comigo, desta comemoração a qual venho acompanhando, ocasionalmente, ao longo do tempo. Quando eu era menina e ia assistir à “parada” no Campo Grande o momento mais importante, o clímax do passeio era o da visita ao carro alegórico do Cabloco e da Cabocla. Era um misto de atração e medo. Ficava impressionada diante daquelas figuras tão grandes e imponentes. Assim, a participação do índio nas lutas pela Independência da Bahia ficou gravada na minha memória afetiva.

E a participação negra?

No texto *O jogo duro do dois de julho: o "partido negro" na Independência da Bahia*, Reis (1989b, p. 79- 80) considera que a história das lutas da Independência na Bahia não foi apenas a história de um conflito entre brasileiros e portugueses: “Se estes últimos formavam um grupo com interesses relativamente coesos, entre os primeiros havia divisões étnicas, ideológicas, políticas e sociais.” Analisando as atitudes dos negros e pardos, livres ou escravos, diante dos acontecimentos discute os temores da elite frente ao que se chamou, na época, “partido negro” da Independência:

O “partido negro” era ao mesmo tempo uma construção ideológica da elite e um fenômeno absolutamente real”. Neste último sentido ele significava os vários grupos negro-mestiços de escravos, líberos ou homens livres que, cada qual a sua maneira, tentaram negociar uma participação no movimento da Independência, ou subverter a própria ordem escravocrata no calor do conflito luso-brasileiro.

Enquanto o lado português era coeso, a banda brasileira era bem maior e mais heterogênea⁶¹. Nela, talvez, pois a questão nacional também lhes tocou de algum modo, os escravos possam ser incluídos, embora de maneira periférica: Mas, segundo muitos observadores da época, eles na verdade formavam um terceiro “partido” - ao lado do português e do brasileiro -, o partido dos negros. (REIS, 1989b, p. 80).

Seja porque a questão nacional lhes tocava de algum modo, seja com intenção de subverter a ordem escravocrata os negros – africanos ou crioulos, escravos ou libertos – “não testemunharam passivamente o drama da Independência.” (REIS, 1989b, p. 92).

Estudar esta participação, a qual se expressou inclusive através de atos heróicos⁶², na educação básica significa também estudar os conflitos de interesses existentes entre as

⁶¹ Composta por militares, o povo pobre urbano, médicos profissionais e a alta elite representada pelos endividados senhores de engenhos e uns poucos grandes comerciantes baianos (REIS, 1989b, p.80).

⁶² Foram as chamadas “tropas de cor” que formaram o contingente principal dos envolvidos nas lutas contra os portugueses em fevereiro de 1822, e com a queda do Forte de S. Pedro tiveram de fugir da cidade. Foram também principalmente os paisanos negros e mulatos que organizaram a resistência em Salvador, enfrentando quase sozinhos as forças portuguesas [...] (REIS, 1989, p. 89).

diversas camadas sociais que lutavam contra os portugueses e, até mesmo, os conflitos existentes entre os próprios escravos: africanos e crioulos.

Apesar da guerra permitir a formação de uma espécie de ampla aliança entre os baianos das mais variadas origens de classe, cor e visão política “não conseguiu desativar as tensões, as divisões que minavam o campo brasileiro.” (REIS 1989, p. 88).

Ainda segundo Reis (1989b, p. 83), no "partido brasileiro" as divergências políticas com frequência equivaliam às clivagens de cor e classe. Os brancos ricos temiam não apenas que a “Independência com o tempo se transformasse num movimento mais profundo, caso o discurso de libertação nacional alcançasse as senzalas e aí recebesse dos escravos uma interpretação libertária (im) própria” mas também seus possíveis aliados (e competidores) na frente antiportuguesa na qual se encontravam os setores remediados e pobres da população: militares, profissionais liberais, padres, artesãos etc., gente livre, com certa educação, algum poder de comunicação e representatividade e, não raro, mulata. Pessoas que haviam emergido pela primeira vez na história política baiana em 1798 com a Conspiração dos Búzios, ou dos Alfaiates, apenas para terem suas cabeças cortadas. Após outra tímida tentativa em 1817, elas agora retornavam propondo medidas secessionistas imediatas e renovando o sonho democrático de 1798.

Aqui, me parece, cabe a questão:

E o povo como herói e mais especificamente, depois da Revolução Industrial, o proletariado como herói?

No livro *Conversas com os historiadores brasileiros* (MORAES e REGO, 2002, p. 131-133), o historiador Fernando Novais, conversando com o seu entrevistador sobre as utopias, defende a necessidade da reconstrução da “utopia socialista para continuar fazendo história, porque uma coisa está ligada com a outra, essa é a questão aqui. É um desafio.” Dando razão a Karl Popper, quando este diz que a utopia é uma coisa que está fora da razão, completa: “Agora, na minha opinião, utopia racionalista, a única possível é a do marxismo.” Referindo-se a Pascal, defende que diante dos paradoxos da existência, o ser humano tem que apostar em alguma coisa: “Por que você tem que apostar? Porque se você não apostar não existem valores.” O marxismo é uma aposta. Só que é uma aposta imanente, enquanto a aposta pascaliana é transcendente. A aposta imanente pode ser em si

mesma, pode ser na humanidade. Para Marx a humanidade nunca se coloca problemas que não possa resolver, ele aposta na humanidade em geral. “Você aposta em alguma coisa na história.”:

Certos heróis que vão libertar o homem das suas contingências; é o Prometeu que quis ensinar o fogo e libertou o homem da sua submissão à natureza, pode ser o povo eleito do Antigo Testamento que vai redimir a humanidade, pode ser a classe universal do proletariado que vai salvar a humanidade das suas misérias.

Apostar em um ensino de história que abra espaço para os sujeitos, em suas diversas expressões e dimensões sejam elas apolíneas, dionisíacas e/ou herméticas, significa apostar em um ensino de história que se aventure em caminhos teórico-metodológicos mais abertos a novas possibilidades, incluindo discussões historiográficas mais controversas, como a volta da narrativa, o acolhimento dos mitos, a relação entre história e ficção, entre história e memória... Significa também discutir o acolhimento das diversas dimensões temporais e espaciais, da importância da história do cotidiano, da importância do professor ter conhecimento da (s) sua (s) concepção (ões) historiográficas... Enfim, significa discutir as relações entre ensino de história e historiografia, buscando lidar com as tensões provocadas pela multirreferencialidade, com as opacidades da complexidade, com a relativização das hierarquias proposta pela epistemologia do educar.

Nestes anos de ensino e pesquisa temos, eu e meus alunos, tentado apostar em um ensino de história que, sem perder referenciais mais ortodoxos, possa se movimentar mais livremente em outros sentidos. São estas tentativas, as quais, já vêm sendo evidenciadas ao longo desta narração, que serão tratadas no próximo movimento deste trabalho: *Inventos e Contratempos*. Nele procurarei narrar, tendo como fonte primordial as falas dos estagiários, a movimentação do período de estágio, contextualizada no cenário e na dinâmica das diversas escolas que nos acolheram.

IV - 3º MOVIMENTO: A TRAMA DAS RELAÇÕES PEDAGÓGICAS

1 - ESCOLA, O PROFESSOR, O ALUNO E O ENSINO DE HISTÓRIA

1.1 O cenário e a movimentação

Em *Conversas com historiadores brasileiros*, Nicolau Sevcenko (2002, p. 38), quando indagado sobre a sua formação escolar, nos concede um significativo e comovente depoimento sobre a escola pública brasileira:

Escola pública ao longo de toda a minha vida de estudante, quando ela era de boa qualidade e funcionava. Tenho muito orgulho da minha formação na escola pública. Acho que foi enriquecedor em vários sentidos, não só do ponto de vista da minha qualificação educacional, mas mesmo como ambiente de convívio, que estimulava o desenvolvimento em vários níveis: na sociabilidade, nos esportes, nos trabalhos com teatro, artes, ciências e filosofia. Foi imensamente enriquecedor e eu sinto uma dor muito grande quando vejo esse declínio atual da escola pública.

Adjetivei esse depoimento como significativo e comovedor, porque, além do autor louvar a escola pública no meu ponto de vista, uma das grandes conquistas da humanidade na modernidade termina, lamentando o seu declínio na educação brasileira.

Sevcenko tem, como referência, escolas da cidade de S. Paulo que espelhavam, no seu cenário e movimentação, o que ocorria na educação brasileira nos anos 50. Em cima de depoimentos, sobretudo dos estagiários e das minhas próprias observações, pretendo, no cenário baiano, mais especificamente de algumas escolas públicas da educação básica da cidade de Salvador, nos anos 90, descrever o cenário, no qual, meus alunos e eu atuamos e relatar a movimentação da qual, durante o período de estágio, participamos.

O que ainda resta, nestas escolas, das qualidades do ensino público louvadas por Sevcenko? Quais os inventos e contratempos? O que melhorou? O que piorou? Enfim, como se desenrola o cotidiano nos currículos destas escolas?

Desde 1993, quando acompanhei o estágio de Virgínia, no Colégio Central da Bahia, até 2003, quando ainda acompanho vários estagiários no Colégio Odorico Tavares, venho lidando com cenários que se transformam, não apenas em cada escola observada, mas também de uma escola para outra, pois, apesar das fortes semelhanças entre si, sobretudo em relação aos contratempos, cada uma possui suas singularidades.

Não são transformações ostensivamente visíveis, visto que as mazelas da própria educação brasileira se espelham também nestas escolas, tornando-as, em uma primeira

visada, componentes de um bloco homogêneo e massificado, onde “nada acontece” ou acontece dentro de uma repetição desanimadora. Tivemos, meus alunos e eu, que lidar, durante esse tempo, com a falta de recursos dessas escolas, com a burocracia impedindo a utilização dos recursos, quando foram chegando, com o desânimo dos professores, o desestímulo dos alunos... enfim com um cotidiano escolar desalentador.

Quem lida com o cotidiano da escola, e estou me referindo aqui mais especificamente ao dia-a-dia da escola pública, sabe o quanto ele pode nos esmagar, nos deixar perplexos e paralisados diante das várias e infinitas roupagens com que se apresenta. Muitas vezes, na vã tentativa de “compreensão, para “posterior” resolução dos seus “problemas”, buscamos definições mais “definitivas” desse cotidiano, mas algo dele sempre nos escapa. Nesse cenário marcado pelo tédio, sono, fome, calor, esperanças, belezas, descobertas, rebeldias, máscaras, opacidades, fantasias, culpas, castigos, banalidades... alguns binômios talvez possam expressar um tanto desse cotidiano: identidades/ diversidades; Eros/ Thanatos; alegria/ tristeza; massificação/ singularidades; concentração/ dispersão; afetividade/ animosidade; prazer/ desprazer; saber/ não saber; inventos/ contratempos... Essas relações que, às vezes, se antagonizam, se contrapõem, se complementam e, às vezes, parecem ser definidoras, se revelando de uma certa maneira, para de repente não ser mais aquilo, não esgotam o seu universo de possibilidades. Sua complexidade não permite a captura de todos os seus componentes. Sempre haverá um, dois ou mil que escapam e se escondem nas brumas do imprevisível. O que considero de mais significativo é que essas relações não podem ser vistas de maneira maniqueísta, pois não são necessariamente “boas” ou “más” e dependem do contexto em que se manifestam: barulho e movimento, por exemplo, dentro de uma sala de aula podem significar vida, criatividade ou dispersão e tédio.

É impossível revelar todas as teias em que se enreda esse cotidiano, esgotar todas as suas dimensões, mas, paradoxalmente, podemos ter, dentro dessas impossibilidades, algumas possibilidades de compreensão, por vezes parciais e fugidias, desse universo o que pode minimizar nossa impotência e perplexidade diante de suas idiossincrasias.

Posso dizer que tive, no contato com as escolas nas quais meus alunos estagiaram ao longo destes dez anos, uma visão panorâmica desse universo, tendo como referências o cenário e a movimentação dos seguintes estabelecimentos de ensino público da cidade do

Salvador: Colégio Estadual da Bahia (Central); Colégio Estadual Senhor do Bonfim; Colégio Estadual Odorico Tavares; Colégio Estadual da Fonte Nova; Núcleo Educacional Góes Calmon; Escola Estadual Hildete Lomanto e Colégio Estadual Manoel Novaes.

Apesar de saber que cada uma dessas escolas possui suas singularidades e seu universo próprio, mas considerando que como parte de um universo maior elas refletem o todo, escolhi para relatar o cenário e a movimentação do *Colégio Estadual Odorico Tavares*. Nesse colégio, acompanhei estagiários, desde 1994 até o momento atual, o que me permitiu um contato com as nuances do seu cotidiano e também a percepção das suas transformações ao longo desses anos. Antes, porém, de começar a relatar o cenário e movimentação desse colégio através, em especial, das palavras dos estagiários que os vivenciaram, considero importante registrar que, o termo *cenário*, por si só, já pressupõe uma movimentação, a qual já vem sendo relatada ao longo desse trabalho. Entretanto, aqui ela se refere, mais especificamente, à dinâmica administrativa da escola, ao funcionamento do dia-a-dia do Odorico Tavares. .

Escolhi para iniciar esta narrativa o depoimento de Orlando (Relatório, 1994), o qual nos informa que o Colégio Odorico Tavares é uma escola nova e seu prédio recém construído ainda está limpo, tornando assim agradável a estada em suas dependências, amplos corredores facilitam a grande quantidade de alunos se locomoverem. No entanto, acredita que os projetos não foram bem efetuados e dá, como exemplo, o sol adentrando a sala, diminuindo, desse modo, o rendimento da aula e a escada que liga o estacionamento aos pisos superiores, exageradamente grande é pouco utilizada tanto pelos professores como pelos alunos: “No meu entender, os recursos aplicados na escola foram mal utilizados desde a escolha do lugar (o valor do terreno creio que daria para a construção de uma escola bem melhor se fosse em outro local) até a construção do prédio.” Já para Jusilena (Relatório, 1994), o colégio possui uma infra-estrutura maravilhosa: salas amplas, arejadas e iluminadas. “Tem cinco pavilhões, possui quadras poli-esportivas, salas de vídeo, biblioteca, sala de artes, sala de computação. Enfim, é uma escola excelente em relação ao espaço físico.” Entretanto, a estagiária encontrou muitas dificuldades, no que se refere ao funcionamento administrativo da escola: a sala de vídeo nunca era encontrada aberta; quase sempre a sala da recepção onde se encontravam o giz e caderneta só abria tarde, bem como a biblioteca: “Às vezes saía no meio da aula para pegar mapas que por sinal, não estavam

identificados e eu perdia muito tempo.” A esta amplitude espacial, que impressionou Jusilena, Divolne (Relatório, 1994) denomina de *gigantismo* o qual, a seu ver, dificulta o trabalho da direção e, conseqüentemente, os “serviços” prestados pelos diversos órgãos e secretarias que o compõem. Patrícia (Relatório, 1995), ressaltando a inauguração recente do colégio, também se refere a suas confortáveis e amplas instalações observando que possui “um espaço físico invejável pelas demais escolas públicas.”

Tânia (Relatório, 1996), salientando sua ótima localização e descrevendo a escola, se refere, como um dado interessante, à “sua estrutura arquitetônica, com a modernidade evidenciada no corredor em forma de caracol que fica visível na fachada do prédio no Vale do Canela, onde também há uma saída.” Davi (Relatório, 1996) também considera que o colégio possui uma ótima localização - Corredor da Vitória - o que facilita o acesso por parte de alunos, funcionários e professores. Além de ser próximo ao Centro é próximo a museus (Vanderley de Pinho), a locais históricos (Passeio Público, Forte de São Pedro) e a inúmeras Faculdades: Escola de Belas Artes, Escola de Teatro da UFBA, FAMED, EDC, e outras. Considera também que tem uma boa estrutura, porém acredita “que seria bom ressaltar algumas deficiências e dificuldades encontradas, como: acesso à sala de vídeo, falta de cortina na sala de aula o que, ao menos pela manhã, causa um certo desconforto a alunos e professores, pois a maioria das salas fica de frente para o sol.”

Valter (Relatório, 1996) destaca, como contratempos, as questões burocráticas: a sala de vídeo não funciona, pois além do vídeo ter sido roubado, a funcionária responsável fica com as chaves, mesmo quando não vai à escola. Apesar de ter bons profissionais em algumas áreas de apoio, a escola sofre de um problema que é comum aos órgãos públicos: má - vontade de alguns funcionários, o que, algumas vezes, dificultou a realização de um melhor trabalho. A direção e vice-direção têm uma função muito mais fiscalizadora do que pedagógica, preocupando-se mais com o bom andamento administrativo da escola. A burocracia também dificulta o trabalho de Ednilson Luiz (Relatório, 1996) que reclama da localização da sala de vídeo no último subsolo, o que dificulta o acesso rápido dos alunos, gerando atrasos no início das atividades e da sala de xerox, também localizada no último subsolo, que “esteve longe de atender às necessidades mínimas, pois, somente uma única vez foi possível a reprodução de textos. Invariavelmente esteve fechada mesmo nos horários previstos de funcionamento.” Entretanto, reconhece que a escola tem instalações

ampas, em bom estado de conservação, com salas de aula adequadas ao número de alunos e iluminação e ventilação satisfatórias.

Carlos Alberto (Relatório, 1997) sintetiza este reconhecimento na frase: “Bom, não se pode negar que temos um colégio com uma infra-estrutura invejável.” Nesse colégio amplo, não faltam recursos, mas faltam profissionais capacitados para administrá-los. Os laboratórios estão parados, porque não existem profissionais competentes e não se investe na preparação de pessoas que possam desenvolver um bom trabalho. Na sala de vídeo a televisão “encontra-se com defeito há mais de mês e quando precisei passar um filme foi necessário que eu levasse a minha televisão”. Os materiais didáticos utilizados pela maioria dos professores são o giz e o quadro, apesar do colégio possuir outros materiais como mapas, globos, retroprojetores etc. Enfim o colégio não se distingue da maioria dos colégios estaduais, no que se refere a profissionais capacitados e preparados para trabalhar ou até mesmo a disposição para trabalhar, em virtude dos péssimos salários.

Fábio (Relatório, 1998) também observa que esse colégio não se distingue dos outros, apesar de ter sido idealizado e estruturado para ser um referencial no ensino e acaba “sendo equivalente ou até inferior a muitos outros de menor estrutura e custos menores.” Chama a atenção para as duas entradas uma pelo Corredor da Vitória e outra pelo Vale do Canela e se admira diante da sua grandiosa estrutura física. Um dos pontos que observa na escola é um mal , tanto do espaço físico quanto dos recursos existentes. Assim, apesar dessa grandiosidade, o seu funcionamento não difere em muita coisa dos outros estabelecimentos de nível estadual, apresentando muitas deficiências na parte funcional: “Um fato que é observado na burocracia consiste em um atraso do funcionário que é responsável pela chave da sala de mapas. Isso prejudica professor que tem aula no primeiro horário e planejava trabalhar utilizando mapas.”

Para Elis e Cleide (Relatório, 1998), o Colégio Estadual Odorico Tavares, escola de médio porte, por ser uma escola nova, inaugurada recentemente, segue os mínimos padrões de qualidade. Situada no Corredor da Vitória, um bairro tradicional e de classe média da cidade de Salvador, não sofre dos problemas de outras escolas estaduais da periferia, como a criminalidade entre os jovens, por exemplo. Por estar no centro da cidade, é de fácil acesso aos alunos pela boa oferta de transporte coletivo no bairro. A estrutura física do colégio é de boa qualidade. Destacam uma sala onde são guardados os mapas de História

Mundial e do Brasil, de Biologia e de Geografia. Paula Mara (Relatório, 1998) complementa essas informações: “O Colégio funciona nos turnos: matutino, vespertino e noturno e oferece o curso de 2o grau. Tem uma diretora geral, 3 vice- diretores, 3 coordenadoras pedagógicas, 120 professores e um total de 4.000 alunos.”

Para Hilton (Relatório, 1999), o Colégio Odorico Tavares, apesar de guardar semelhanças importantes com o conjunto da rede estadual de ensino, possui peculiaridades que precisam ser ressaltadas. Sua estrutura material e organização interna, sem dúvida diferem bastante da grande maioria da rede. Salas de vídeo, salas de aula limpas e com ventiladores, uma biblioteca com razoável estrutura e acervo, garantia de certo número de cópias em xerox, uma mapoteca suficiente para dar conta dos conteúdos tradicionais são alguns exemplos desta estrutura material relativamente privilegiada. Do ponto de vista de sua organização, uma situação similar se verifica. Os corredores sempre vazios nos horários de aula mostram, no mínimo, a preocupação com o barulho que, muitas vezes, inviabiliza a concentração no processo de ensino e aprendizagem.

Rubens (Relatório, 1999), informando que a inauguração do colégio data do governo Antônio Carlos Magalhães, 1990-1994, ressalta que a sua intenção primeira foi a de oferecer um ensino de alto nível, concorrente com escolas privadas que abundam na cidade. Entretanto, ao menos no que se refere ao turno Noturno, ficou esse plano no papel e nas intenções. Apesar da localização privilegiada, a situação encontrada na escola a reduz a um colégio estadual típico, nada excepcional, com os mesmos problemas, diariamente, enfrentados pelos que têm contato com essas unidades. Sente-se no ambiente o mesmo desestímulo geral e a mesma impressão, que tanto os funcionários como os professores e alunos estão cumprindo uma rotina. “De uma maneira geral, não se percebeu a configuração de uma personalidade para a entidade, mas sim de um aglomerado de pessoas a cumprirem suas obrigações, sem um sentido de conjunto, de unidade.”

Em 2000, Ricardo, no seu Relatório, observando que o Colégio Estadual Odorico Tavares é uma das maiores, se não for a maior escola do ensino público de Salvador, também ressalta que a sua enorme estrutura não corresponde às condições de trabalho oferecidas ao professor, visto que poderiam ser melhores. Embora existam computadores, retro-projetores, sala de vídeo e outras, na maioria das vezes, esses recursos não estão aptos para utilização: “A sala de computadores, devido à grande demanda, praticamente é

impossível de se utilizar, o ideal seria adquirir mais máquinas; os vídeos e retro-projetores estavam ambos quebrados, portanto, os únicos recursos disponíveis eram os mapas.” Para Laís (Relatório, 2000), “situa-se relativamente bem quanto aos recursos materiais, tanto em termos quantitativos quanto qualitativos.” Na sala de coordenação, encontram-se os mapas, havendo boa quantidade e variedade, referentes à História do Brasil e História Geral. Entre os contratempos, ressalta a surpreendente precariedade da biblioteca:

Digo surpreendente e decepcionante, porque tinha a expectativa de encontrar, num dos mais importantes colégios públicos do Estado, uma biblioteca instalada num espaço amplo, bem mobiliada, aparelhada, boa quantidade e variedade de livros didáticos e para-didáticos atualizados, bons livros de literatura brasileira e estrangeira, revistas e jornais Além de funcionários preparados para atender e auxiliar alunos e professores em pesquisas utilizando o acervo da própria biblioteca. O que encontrei foi o exato oposto de tudo isto. Infelizmente, isto prejudica a alunos e professores que deixam de contar com um dos elementos mais importantes de uma escola, depois da sala de aula, na busca de educação e cultura.

Bráulio (Relatório, 2001), apesar de já ter um certo conhecimento das dimensões do colégio, ao entrar nele pela primeira vez, ficou muito impressionado com a sua estrutura física que, segundo ele não deve nada a muitos colégios particulares: “Acredito que não me perdi na escola, algo que ocorreu na segunda vez que lá estive, porque estava junto aos meus colegas de estágio.” Foi aos poucos descobrindo as suas qualidades e os seus problemas: espaços físicos mal aproveitados; um anfiteatro com uma acústica horrível e tremendamente quente; uma biblioteca que deveria ser bem maior com uma quantidade de livros paupérrima. “Conheci a bibliotecária e ela me explicou que os livros são doações, só que, ironicamente, a maioria dos livros são do ensino fundamental mesmo sendo o Odorico uma escola do ensino médio” . Alan (Relatório, 2001) ao entrar no colégio, também se surpreendeu: “pois ele era realmente grande, até para encontrar a sala dos professores ou a sala em que eu iria desenvolver meu estágio foi trabalhoso. Encontrar o professor da turma era sempre difícil e isto por toda a unidade me tomou um bom tempo.”

Valter (Relatório, 2001), relatando o seu estágio, analisa:

Pontos positivos e negativos foram identificados nessa jornada. A estrutura do colégio realmente é um diferencial para a elaboração de boas aulas. É de fundamental importância que a estrutura de uma instituição de ensino corresponda às expectativas do profissional, dando a ele condições para sair das aulas tradicionais que tanto deixam o aluno entediado e desestimulado a aprender. Não obstante, não basta ter apenas a estrutura é necessário que esta funcione com facilidade. Mesmo tendo acesso ao auditório, sala de vídeo e retroprojeter, muitos problemas foram identificados. (...) O auditório seria uma boa alternativa. Para mim foi uma experiência nova, pois, até então nunca tinha dado aula neste tipo de ambiente, entretanto, a sua péssima acústica não serviu para estimular novas apresentações no local. A conclusão disso é que, não basta ter o equipamento se ele não funciona!

Grandioso, bem localizado, em estrutura física e mesmo em recursos comparável às “boas” escolas particulares, porém cheio de entraves burocráticos e de outras mazelas que assombram o ensino público. Desta maneira, podemos, a partir dos relatos dos estagiários, compor o cenário e a movimentação do Colégio Odorico Tavares.

Mas como são os alunos que freqüentam este cenário e participam desta movimentação?

Divolne (Relatório, 1994) registra: “a clientela de que dispusemos compunha-se de jovens oriundos das classes médias. A grande maioria estudou em escolas particulares Formavam um grupo interessado e outro um tanto quanto disperso.” Heterogeneidade também destacada por Jusilena (Relatório, 1994): “A turma em que estagiei não é homogênea nem poderia ser. Havia alunos mais interessados que outros, mais responsáveis, mais participativos e carinhosos.” Na sua turma, composta de adolescentes com idade entre quatorze e dezenove anos, a maioria pretendia continuar os estudos e, muitas vezes, foi indagada sobre o vestibular e a faculdade. A estagiária não teve maiores problemas de disciplina e aprendizagem. Para Orlando Rosário (Relatório, 1994), a heterogeneidade social é um problema a ser considerado: pela sua localização, construído em um bairro considerado como nobre, a clientela provavelmente seria de jovens, no mínimo da classe média, porém, ocorre que muitos alunos vêm de muitos recantos da cidade que são, em geral, humildes e convivem com alunos que, de alguma forma, tiveram melhores oportunidades e “que estão na escola, conforme depoimento de alguns, somente para descolar o certificado”. Já a turma, com a qual Patrícia (Relatório, 1995) “teve o prazer de trabalhar” é mais homogênea: é uma turma de 40 alunos, porém, apenas 33 freqüentam constantemente. Desse total, 21 são do sexo feminino e 12 do masculino que variam de 15 a 19 anos de idade e apenas 2 alunos trabalham: “O nível social da turma não se pode dizer que seja baixo. Moram em bairros do subúrbio, mas possuem, ao que me pareceu, condições materiais razoáveis. Sendo, portanto, explicado o fato da maioria não trabalhar.” A maioria dos alunos de Tânia (Relatório, 1996) também não trabalha. Esses alunos parecem pertencer, em sua maioria, à classe média moram nas mediações da área do colégio e em bairros mais distantes, como Cabula e Cajazeiras:

Embora todos sejam adolescentes, era possível perceber os mais variados tipos na sala, evidenciados em seu comportamento - rebelde ou tradicional -, objetos que traziam para sala - discos, CDs, revistas e obras literárias, e nas opiniões expressas durante a aulas ou nas conversas que mantínhamos fora destas. O tipo de convivência gerado numa turma assim heterogênea é uma ótima experiência para a vida, mas também é fonte de muitos conflitos que, como professora, pude perceber nas discussões durante algumas das aulas iniciais

Como o colégio é considerado o melhor na rede pública de Salvador, devido a sua boa infra-estrutura, continua Tânia, é grande o fluxo e pessoas que aí buscam uma vaga. Muitos alunos que estiveram sob a sua responsabilidade comentaram ter vindo de colégios particulares, de boa conceituação e este dado se repete entre uma grande parcela dos alunos do colégio. Antonio Raimundo (Relatório, 1996) confirma as impressões de Tânia: “uma clientela um tanto diversificada, pois, apesar de ser um colégio central a maioria dos alunos vem de colégios particulares e tradicionais (Sartre, Colégio Dois de Julho, etc.) e são, possivelmente, moradores de zonas nobres de Salvador.

A origem social dos alunos pareceu a Davi (Relatório, 1996) estar nas classes baixas e média-baixas da população de Salvador e Região Metropolitana. Alguns já trabalhavam para ajudar em seu sustento, outros moravam longe do Colégio, nos chamados bairros populares, como: Mata Escura, Itapoã e até Camaçari. Também tinham dificuldades para comprar ou emprestar qualquer material suplementar às aulas; e eram, na sua maioria, de tez mestiça, com uma tendência para a pele morena e negra o que, infelizmente, denota, na maioria das vezes, pessoas dessas camadas da sociedade. No sentido religioso, Davi pode perceber uma classe que possuía alunos com religiões não católicas, como, por exemplo: Testemunhas de Jeová, alguns Pentecostais... No sentido pedagógico, a turma se encaixava mais na definição “acomodada”, ou seja, precisava ser estimulada, a fim de que demonstrasse maior interesse pelas aulas. Opinião compartilhada por Carlos Alberto (Relatório, 1997), para quem: “Estagiar no Odorico Tavares não foi diferente de estagiar no subúrbio, a clientela é a mesma. Alunos que precisam que se desenvolva um trabalho para se estimular o interesse pelos estudos.” Segundo Valter (Relatório, 1996), sua turma era bastante heterogênea em todos os aspectos, principalmente na questão do interesse em relação à matéria, as reações variavam do interesse ao total desinteresse pela aula, passando, inclusive, pela apatia. “Mesmo assim, considero que a turma, em uma parte, procurou participar das atividades realizadas em aula, pesquisando os assuntos pedidos e ajudando na confecção e apresentação dos cartazes.”

Em 1998, Elis e Cleide, no relatório que elaboraram juntas, avisando que não foi feito um levantamento rigoroso com questionários ou outros recursos metodológicos, portanto as informações são muito mais do convívio cotidiano e das conversas informais, numa perspectiva mais qualitativa, retomam a questão da heterogeneidade da clientela:

Uma boa parte dos alunos vem de uma razoável condição financeira, alguns com passagem por escolas particulares e que com a queda do nível de vida dos pais tiveram que estudar em colégios públicos. Mas também existem muitos de classe média baixa, com o típico perfil do aluno - trabalhador, ou seja, estão na escola pela manhã e trabalham à tarde, dificultando muitas vezes um maior rendimento em sala de aula. A quantidade de negros e mestiços é maior que a de brancos, demonstrando não só uma evidência da cidade, como a exclusão social dessas camadas, já que o dito ensino de qualidade é o privado, e é onde se concentra a maioria branca. A faixa etária dos alunos varia entre os 17 e os 25 anos.

Paula Mara (Relatório, 1998) reforça essas informações:

O colégio atende a um público bastante diversificado. Existem alunos realmente carentes; que estudam em escola pública por necessidade, mas também, existem alunos que possuem uma melhor condição financeira e estão lá, porque os pais acham que eles fracassaram enquanto estudantes e não querem mais pagar escola particular. E ainda existe o caso dos estudantes, da classe média em decadência, que estudaram a vida inteira em escolas particulares e agora são obrigados a estudarem em escola pública por falta de dinheiro.

Para Hilton (Relatório, 1999), “o perfil do alunado apresenta uma leve inflexão para características de um público diferenciado do geral.” O estagiário elaborou uma ficha de perfil do aluno e, através das respostas, pôde constatar que, no item referente às profissões dos pais, embora ocupações como "doméstica" e “assentador de piso” sejam constantes, verificou, por exemplo, a existência de professores, "enfermeiras" e, até mesmo, um “micro-empresário” e um "agrônomo”:

Se este está longe do que poderíamos vulgarmente classificar como um perfil "elitizado", por outro lado mostra diferenças evidentes em relação ao público da periferia da cidade. Este conjunto de características tem decorrências importantes para fatores como a dimensão dos projetos individuais (um objetivo praticamente consensual na turma era a entrada na universidade), até outros mais difíceis de serem identificados como a auto-estima do grupo.

Daniella (Relatório, 1999) destaca a notável diferenciação dos alunos nos diversos turnos: “Os alunos residentes em área adjacente à escola, geralmente, estudam no turno matutino. À tarde os discentes são, em maior quantidade, residentes em diversos locais, em áreas mais afastadas de características mais populares.” Como estagiou no turno vespertino, os alunos, de modo geral, são originários dos mais variados bairros de Salvador, poucos moram perto do colégio, e decidiram estudar no colégio Odorico Tavares porque pretendiam fazer o curso de processamento de dados e por considerarem o ensino do mesmo bom. Rubens (Relatório, 1999), que estagiou no turno noturno, considera:

Difícil foi fazer a turma esquecer seu status do dia a dia, enquanto indivíduos. A cada instante, todos pareciam prestes a se encaminhar para um agrupamento em que o ser desprestigiado seria o princípio de cada ação. Assim encararam, muitas vezes com extrema desconfiança o fato deste estagiário oferecer à sala mais que trivialidades.

Sergio (Relatório, 2000) atribui ao fato do colégio se situar numa área nobre de Salvador, portanto, não se trata de um colégio de comunidade “a razão de não se notar nos

alunos um traço de identidade cultural comum.” O colégio atende a uma clientela bastante heterogênea, alunos das mais diversas partes da cidade, oriundos de todas as camadas sociais. Em sua maioria, os alunos parecem proceder de famílias de classe média, o que os distanciam do perfil do alunado dos colégios estaduais em geral. Esta classe média é uma classe média empobrecida, segundo Fábio Hora (Relatório, 2000). Os alunos residem em bairros como Barbalho, Águas Claras, Liberdade, Paripe, Brotas, Pirajá... Uma pequena parte trabalha em regime de meio turno para custear os estudos, ajudando a família (casados ou não). Um ponto significativo e bastante sintomático é o fato de poucos destes alunos manifestarem intenção de prestarem concurso vestibular. Não obstante, mostraram ter um aguçado senso crítico e político, evidenciado na facilidade em acompanhar as discussões e temas abordados em sala. Ricardo (Relatório, 2000), entretanto, não percebeu nos alunos um grande estímulo para o aprendizado... A inércia e a mesmice do ensino público acaba repercutindo no alunado de forma negativa, o que vai contribuir para as vicissitudes do sistema. A primeira vista tem-se a impressão que os alunos vão à escola por obrigação, esperando apenas o momento especial do toque de saída.

Os alunos de Bráulio (Relatório, 2000) “inicialmente estavam bem apáticos, posteriormente se soltaram um pouco mais, pude perceber isso pela evolução das apresentações dos trabalhos.” Alan se deparou com uma turma numerosa, aproximadamente quarenta e sete alunos, o que lhe preocupou em relação ao desenvolvimento da metodologia de trabalho escolhida, “preocupação esta que foi confirmada no decorrer do trabalho, mas não se aplicou a todos os alunos, sendo que a maior parte deles desenvolveu bem o trabalho que lhe foi proposto.” Valter (Relatório, 2001), no primeiro contato com a turma, procurou traçar um perfil superficial do grupo. E pôde “identificar que a maioria era proveniente de colégios públicos, mas, em sua grande maioria esforçados e curiosos, um bom sinal para as futuras aulas.” Esse bom sinal, entrevisto por Valter, expressa bem um dos vários olhares que se pode ter sobre o Colégio Odorico Tavares e, por aproximação, apesar das singularidades, sobre as outras escolas públicas, onde foram realizados estágios e, até mesmo, do ensino público soteropolitano, baiano e brasileiro. Esperanças, decepções, boas e más surpresas, situações inesperadas, alegrias, tristezas, indignação, tolerância...são sentimentos e sensações que acompanham os estagiários diante dos inventos e contratempos que perpassavam os seus trabalhos.

Como cada um dos depoimentos, com os quais tentei compor essa narrativa sobre o cenário e a movimentação do Colégio Odorico Tavares, capta apenas o momento do estágio do depoente e, eu, como professora de estágio tenho acompanhado, ao longo desses anos, este cenário e esta movimentação, me sinto com mais possibilidades de relativizar a afirmação de Eduardo (Relatório, 2000): “O famoso colégio Odorico Tavares não faz jus à fama. A sua enorme estrutura esconde espaços ociosos e o pretense nível dos seus alunos deve-se ao fato deles, na sua maioria, serem egressos do ensino particular.”

Na leitura dos depoimentos, o que mais chama a atenção é o espanto dos estagiários diante da estrutura física da escola – dimensões que para uns facilitam e para outros prejudicam a sua movimentação. Mesmo aqueles que consideram benéfico o seu tamanho observam a ociosidade de muitos dos seus espaços. Uma outra observação freqüente é quanto aos recursos que, apesar de existirem, têm o seu uso prejudicado pela falta de conservação, pela burocracia, pelos “pequenos poderes que, muitas vezes, impedem o acesso a esses meios.” (Valter, Relatório, 2001).

Entretanto, nesses anos de convívio fui percebendo pequenas modificações. O número de salas de vídeo aumentou e um calendário foi criado para a sua utilização; os mapas foram transferidos para a sala de coordenação – o que facilita o seu acesso; o giz, o apagador e a caderneta são distribuídos por funcionários de cada andar; os vidros das salas de aula foram revestidos de papel-filtro, impedindo a entrada do sol; criou-se uma sala de informática; a biblioteca continua com um acervo precário, mas o atendimento melhorou... Enfim há um movimento para que o colégio funcione melhor.

Tenho acompanhado esse mesmo movimento nas outras escolas com as quais tenho tido contato. Em linhas gerais, me parece que todas as escolas vêm seguindo um processo semelhante: recebem os melhoramentos; esses melhoramentos, principalmente por questões burocráticas, são disponibilizados com dificuldades; pouco a pouco, vai se criando possibilidades para o seu funcionamento.

Uma das grandes carências do ensino público em Salvador são as bibliotecas. Elas, quando existem, são muito precárias não permitindo que se crie o hábito nos alunos de fazerem delas um recanto de estudo. Além disso, as garras da burocracia continuam aqui e ali dando o ar da graça e fazendo seus estragos. José Antonio (Relatório, 2001), estagiário em uma 5ª série do ensino fundamental, tentou reservar sem êxito a sala de vídeo da escola,

na qual seria exibido o filme *Espelhos do Tempo* que faz um retrospecto da História da Humanidade através de um desenho animado, de forma bastante lúdica para as crianças. Primeiro foi o ventilador que tinha caído do teto, depois a sala que estava suja de poeira e não tinham providenciado a sua limpeza, depois o vídeo ou a televisão não estava disponível, uma seqüência de fatores que acabaram por levá-lo a desistir da exibição do filme, isso depois de ter anunciado aos alunos que o faria, gerando, de certa , uma frustração no grupo por não ter atendido às suas expectativas. Diante desses contratemplos, comenta: “ [...] fui vítima dos "pequenos poderes", tratados por Foucault em sua obra filosófica, ora foi com a chave de um armário, que não pôde ser aberto no horário estabelecido, porque somente "fulana" a tinha, o que atrasou o início de uma atividade [...]”

Nesse sentido, me parece que o Colégio Estadual Odorico apesar de ainda ser assombrado pelo fantasma da “chave” – já presenciei o deslocamento de turmas para sala de vídeo no subsolo o que, devido ao tamanho da escola é uma proeza e quando chega lá: cadê a chave? – Já está na fase de buscar soluções para estes entraves.

Talvez este percurso seja facilitado pelo fato desse colégio ter sido construído para ser uma escola de Ensino Médio, o que o aproxima do Colégio Estadual da Fonte Nova, situado no Estádio Otávio Mangabeira, o qual tem, segundo Luciano (Relatório, 1998), excelente estrutura física, se comparado com outros prédios da rede pública com salas de aula bastante amplas (10m x 8m). De acordo com Fabrício (Relatório, 1999) esse colégio, “recentemente construído pelo governo da Bahia sob a arquibancada do Estádio de Futebol homônimo”, tem a sua construção datada de março de 1996, na gestão do governador Paulo Souto, tendo sido recuperado e ampliado em abril de 1998, obra concluída pelo governador César Borges. Do ponto de vista do seu estado de conservação, o colégio não apresenta qualquer problema. Quanto às instalações, algumas observações são importantes. A sala de vídeo, ao final do corredor, no térreo, não passa de uma sala de aula improvisada, onde se colocou um armário com chaves, para acomodar e guardar o equipamento. Não tem sequer cortinas para escurecer o ambiente. A acústica é péssima, característica compartilhada com as demais salas de aula, que são muito grandes e têm sua ventilação assegurada pelas janelas laterais, em troca da dispersão da turma com, digamos, eventos alheios. Há ainda uma quadra de esportes improvisada, insuficiente e inadequada para a prática esportiva, “o que não deixa de soar irônico em um colégio construído à sombra do maior estádio de

futebol do Estado, ao lado da Vila Olímpica e do ginásio Antônio Balbino”. Tem também uma biblioteca, constando em seu acervo de algumas boas obras didáticas, porém, em número reduzido e indisponíveis para empréstimo. Luciano também reclama do barulho e se refere à biblioteca - com bons livros. Considera que os recursos destoam da maioria das outras escolas: “Estava-me franqueado: uma sala de vídeo com TV em cores, um aparelho retroprojektor, uma máquina fotocopadora, um auditório.

O Colégio Estadual Senhor do Bonfim também foi construído para ser uma escola de Ensino Médio: É uma escola construída recentemente, destinada ao estudo profissional do 2º grau; com uma estrutura física excelente além da vantagem de localizar-se junto de um acervo cultural como é o da Biblioteca Central (Graciela, Relatório, 1995). Situada, à Rua General Labatut, nos Barris, em termos de estrutura arquitetônica, prima pela praticidade e funcionalismo, fugindo aos padrões geralmente estabelecidos para a escola pública. Salas amplas, carteiras novas, quadros de giz novos, boa ventilação, corredores arejados, biblioteca, auditório etc. (José Renato, 1994). Yague (Relatório, 1997) acrescenta que o colégio dispõe de um pequeno anfiteatro na sua área externa além de uma quadra esportiva, tv e vídeo “porém não possui sala específica para utilização deste instrumentos, possui uma sala de leitura que não é utilizada.” Segundo Graciela, essa sala de leitura tem um “acervo de livros extremamente limitado, se considerar o significativo número de alunos que aí estudam.” A estagiária também se refere a ‘um número significativo de funcionários, que a despeito dos vícios burocráticos do funcionalismo público, demonstram certo grau de eficiência e gentileza.” Uma reclamação constante nos relatórios daqueles alunos que estagiaram neste colégio é a dificuldade para a utilização dos recursos como, por exemplo, “a não permissão do uso de TV, do videocassete, do auditório e problemas quanto ao uso de um xerox que a escola possui sob a legação de estar parada, pois o funcionário responsável estava de licença.” (J. Renato, relatório, 1994).

Enquanto o Colégio Estadual Odorico Tavares e o Colégio Estadual Senhor do Bonfim foram construídos com o fim de abrigar cursos do Ensino Médio, o Colégio Estadual Manoel Novaes, também de Ensino Médio, segundo Miguel (Relatório 2002), teve suas instalações adaptadas, antes o prédio do antigo Hospital do Pronto Socorro, o que resultou em salas, corredores e pátios distribuídos em cinco níveis, sem a racionalidade de distribuição e circulação necessária para sua atual função. No térreo,

funcionam os setores administrativos e de apoio e se localizam os pátios e a quadra de esportes. As salas de aulas se distribuem aí e nos demais pavimentos com um acesso livre para os alunos pelo pátio externo, enquanto os acessos internos aos andares superiores estão bloqueados por grades. A Escola dispõe de computadores e máquinas copiadoras para uso dos professores na produção do material didático e de funcionários para operá-las. Dispõe também de um serviço terceirizado de xerox, para atendimento particular, onde os alunos custeiam suas cópias dos textos deixados pelos professores. Existem duas salas de vídeo e uma biblioteca. Alane, no item *Notícias* do seu Relatório (2001) informando que o colégio é famoso, desde sua criação, pelos projetos inovadores em escolas públicas de ensino médio, que unem música à educação formal e que se localiza no bairro do Canela um endereço nobre da cidade faz um interessante comentário dessa localização. Contando que, desde a sua fundação, o alunado carente tem sido vítima da aversão da comunidade do bairro, que reivindica a retirada de uma escola pública dali, considera “esse comportamento um crime inadmissível contra a democracia” e denuncia: “Eu mesma já fui vítima de tais preconceitos quando cursava o ensino médio no Colégio Odorico Tavares, no Corredor da Vitória, ao longo dos três anos de curso éramos surpreendidos com água suja, sacos de lixo e ovos, atirados das janelas dos luxuosos edifícios vizinhos à escola.”

Semelhantes ao Colégio Manoel Novaes, as escolas para o Ensino Fundamental, nas quais meus alunos estagiaram, também sofreram adaptações. Márcia Gabriela (Relatório, 1996) nos informa que o Núcleo Educacional Góes Calmon, localizado nos Barris, bairro central de Salvador, possui dois pavilhões arquitetonicamente distintos (o primeiro construído nos idos de cinquenta e o segundo no período de setenta). João Fernandes (Relatório, 1998) complementa: o prédio antigo tem uma bela arquitetura com salas bem dimensionadas que possibilitam a boa captação da claridade, do frescor da tarde e o que é mais importante possibilita o silêncio externo que é fundamental para uma boa aula; a parte mais nova do colégio é de péssima qualidade, pois as paredes da sala não evitam o barulho externo, primeiro porque as mesmas são feitas de blocos, ou seja, as paredes são repletas de orifícios que permitem a entrada do barulho externo na sala, prejudicando a comunicação do professor com os alunos e vice - versa , as salas do andar de cima são feitas de maneira não menos errada, pois as paredes, feitas da maneira convencional, falham por não chegarem até o teto e, dessa forma, o barulho no corredor prejudica as aulas. Ambas as salas

sofrem com o constante calor e com a falta de ventiladores e iluminação natural e artificial. A falta de espaço na área destinada ao recreio acaba por criar um verdadeiro transtorno, pois esse espaço recreativo sofre toda sorte de manifestações (brigas, brincadeiras, conversas e batuques) seja no recreio, seja no período de aula. Barulho que também incomodou José Mário (Relatório, 1996): As condições da escola para realização de atividade em sala de aula não são das mais agradáveis, pois a área livre interna fica bem no meio do colégio entre as salas, conseqüentemente, o barulho constante dificulta a realização de aulas expositivas e trabalhos que requerem concentração.

O prédio mais antigo, a que os estagiários se referem, foi construído para ser uma escola primária e mais tarde, no terreno atrás, foi construído o outro prédio para o então 1º Grau. A Escola Hildete Lomanto também foi construída para ser uma escola primária e agora abriga o ensino fundamental. José Antonio (Relatório, 2001), assim, a descreve:

Localizada no bairro da Fazenda Garcia, ao lado do Colégio Edgard Santos, a Hildete Lomanto é uma escola, como muitas existentes na rede estadual de ensino, com instalações físicas precárias. Trata-se de uma construção datada da década de 70 do século XX, que a princípio destinava-se apenas ao ensino da alfabetização até a 4ª série. Hoje, porém, abriga cursos da 5ª a 8ª série do ensino fundamental. Suas salas de aula são bastante acanhadas e pouco ventiladas. Seu aspecto interno assemelha-se ao de um labirinto, com muitos corredores e escadas, que nos conduzem a outras salas situadas no piso inferior, sala de vídeo, bem como a imensos espaços ociosos que não são utilizados, ou são sub-utilizados. Apresenta um aspecto bastante árido, com grandes áreas cimentadas e os poucos espaços verdes existentes não são cultivados, ou seja, o mato campeia, além de grande parte das salas serem gradeadas, lembrando-nos em muitos aspectos uma prisão.

Tanto o Núcleo Educacional Góes Calmon como o Colégio Estadual Senhor do Bonfim se localizam nos Barris, o que permite o acesso de alunos de diversos bairros da cidade, pois, ficam no centro, próximos à Estação da Lapa, Biblioteca Central, Praça Piedade etc. Márcia Gabriela, (Relatório, 1996) verificou, ao tentar traçar um perfil dos seus alunos no Núcleo Educacional Góes Calmon, por ser um colégio central, a sua clientela é egressa de vários bairros soteropolitanos, destacadamente os dos subúrbios como Mussurunga, Castelo Branco e Lobato. João Fernandes se refere à sua localização no centro da cidade, sem maiores complicações de transportes, por estar próximo a ela, o Terminal da Lapa, de onde chegam e saem ônibus para todos os bairros da cidade: “Talvez seja por essa razão que os alunos sejam de diferentes pontos da cidade, como, por exemplo, do subúrbio e da periferia, a maioria dos alunos são negros e mestiços e na sua maioria de classe social baixa para média.” A proximidade do Terminal da Lapa também influi na composição da clientela do Colégio Estadual Senhor do Bonfim: “... que dispõe de fácil acesso, devido ao

Terminal da Lapa, faz com que a comunidade discente, que a frequenta não seja caracterizada apenas por alunos dessa parte da cidade, mas também de bairros mais distantes como Brotas, Periperi, Lobato e Cajazeiras.” (Graciela, relatório, 1995).

Segundo Ana Paula (Relatório, 2001), a Fazenda Garcia, bairro onde se situa a Escola Estadual Hildete Lomanto, foi um dos primeiros bairros de negros que se formou na cidade, portanto, o bairro contrasta com o Garcia - bairro de classe media alta, com prédios luxuosos e colégios particulares de tradição como: Antonio Vieira; Dois de Julho e Sacramentinas. “O que gera no alunado um sentimento de inferioridade ainda maior, pois um dos sonhos desses alunos é estudar nessas escolas, jogar bola e praticar esportes naqueles gramados, enfim desfrutar da estrutura física e humana que essas escolas apresentam.” Filhos da favela: Calabar, Morro do Gato, Alto das Pombas, Vasco da Gama etc., a "clientela" do Hildete Lomanto é composta por alunos desprovidos de recursos materiais e também carentes de sentimentos como: carinho, atenção, auto-estima etc. Como todas as escolas estaduais, apresenta grades por toda parte com o objetivo de manter os alunos o mais afastados possível, sem criar vínculos de afeto com os mesmos. Segundo Fabrício (Relatório, 1999, o Colégio da Fonte Nova, recém-reformado, recebe os alunos que não conseguiram as vagas que haviam requisitado e residem em bairros localizados fora das imediações do colégio. Essa falta de vínculos entre os alunos e a comunidade em torno da escola “deveria estimular um trabalho voltado para o reconhecimento do espaço e da história local, o que é fundamental para despertar o interesse pela história e construir noções válidas para a cidadania.”

Assim, uma característica comum aos colégios, nos quais foram realizados estágios, é que por se localizarem em áreas centrais abrigam, como o Manoel Novaes, alunos procedentes de diversos bairros, mesmo os mais distantes: “Considerando a turma onde estagiei como representativa do conjunto de alunos, 90% residem em bairros classificados como populares ou periféricos.” (Miguel, Relatório, 2002).

E os professores? Como são os professores que frequentam os cenários e participam das movimentações dessas escolas?

A sala dos professores, referida pelos estagiários como “verdadeiro muro das lamentações, lugar para se ouvir queixas sobre os alunos: número grande em sala, bagunça, desinteresse, irresponsabilidade” (José Renato, Relatório, 1994) e “Templo das

intermináveis lamúrias e queixas dos colegas docentes” (Fabrício, Relatório, 1999) também espelha o desânimo que pode tomar conta dos professores diante dos contratemplos que enfrentam no cotidiano escolar. Entretanto, os professores, como esse cotidiano do qual são componentes, também revelam faces colaboradoras e inventivas.

“Uma colaboradora”, assim se refere José Renato (Relatório, 1994) à Maria Anita, professora regente da turma em que estagiou. Enquanto a professora de José Renato assistiu a quase todas as suas aulas, a de Luciano (Relatório, 1997) “não assistiu nenhuma aula durante esses dois meses em que o estagiário esteve em ação, dando uma demonstração, sentida pelo estagiário, de em completo desinteresse da mestra para com seus alunos e o professor que o substituiu”, igualmente, aconteceu com Humberto (Relatório, 1997) que, apesar de ressaltar ser a professora atenciosa e paciente, os seus contatos com ela “foram esporádicos e, não pude contar com suas valiosas observações a respeito do meu desempenho.” O professor regente de Jusilena, quase não a viu durante todo o estágio, foi à sua sala apenas uma vez “e criou mais confusão que ajudou.” Desse mesmo professor, Patrícia teve uma impressão caricaturada: “Penso que se não fosse minha experiência anterior como professora acharia que os alunos daquela escola eram uns marginais, felizmente percebi o exagero no referido professor.”

Fábio (Relatório, 1998) pode notar, no período de observação das aulas da professora Martha o seu compromisso com os alunos, além da forma descontraída e didática com que ela transmitia o assunto. “Seu jeito extrovertido e comprometido, e também rigoroso e exigente, é uma característica marcante.” Durante o período do estágio, a professora esteve sempre presente, discutindo como se encaminhava o processo, dando “uma grande contribuição no que se refere ao conhecimento.” Assim, a integração com a professora Martha foi um outro elemento que “facilitou muito o trabalho, pois suas dicas e opiniões, além da liberdade que me deu para dar as aulas, facilitaram em muito o processo.” Outros alunos, como Simon (Relatório, 1998) e Nourival Leonardo (Relatório, 1998), também estagiaram com a professora Martha e mantiveram com ela uma relação de troca e de cumplicidade.

José Antonio (Relatório, 2001), após a definição de horário e turma, compareceu à Escola Hildete Lomanto pela primeira vez, com o intuito de conversar com a professora Maria José, docente responsável pela turma na qual iria estagiar e foi recebido na sala dos

professores. Apesar de Maria José já estar na "reta final" de sua carreira, ou seja, de estar prestes a requerer sua aposentadoria, apresentava um dinamismo e uma empolgação surpreendentes. Ao conversar com ela naquele momento teve a sensação de que “foram colegas de sala em Metodologia I.” Não percebeu nela em nenhum momento, no contato inicial nem posteriormente, desmotivação profissional ou desilusão com a carreira, ou frustração, o que foi regozijante: “Em um dado momento desses contatos iniciais, me flagrei tendo uma ‘inveja’ dela, desejei chegar ao final de minha carreira como professor de História com todo aquele ‘gás’ ...”

Apesar do "clima" na sala dos professores, destacado por Antonio Raimundo (Relatório, 1996) que chegava cedo e, como bom observador, reparava a maneira como os professores se referiam aos alunos, sempre os desqualificando e do “marasmo irritante” sob a alegação “das mesmas coisas de sempre: baixos salários, pouco reconhecimento etc passando para os alunos a sua inércia, contribuindo assim para um desinteresse generalizado no processo de ensino e aprendizagem “ detectado por Garrido (Relatório, 2000), os professores também se mostram receptivos e colaboradores.

Alfredo (Relatório, 1994), destacando que o corpo docente “recebeu-me com muita atenção, colocando-se à disposição para o que dele necessitasse”, agradece a estes professores, “pois suas experiências muito me orientaram no decorrer do estágio.” Como Alfredo, também agradeço aos professores regentes que acolheram, entre 1994 e 2003, os estagiários sob a minha orientação.

Vou tentar expressar o meu agradecimento na pessoa de Jorge Antonio do Colégio Estadual Odorico Tavares, “personagem” principal do próximo texto deste trabalho: *Histórias de um professor de história*. Esta escolha deve-se ao convívio que tivemos durante estes anos de supervisão de estágio, nos quais, fui percebendo não apenas o seu compromisso com o ensino, mas sua paixão pela história e sensibilidade ao passado e sua relação com o presente. Como considero que um dos fios que compõem a rede do conhecimento histórico é a relação que o professor mantém com a história, busquei nas nossas entrevistas o seu despertar para a história.

1.2 O despertar para a história

1.2.1 Histórias de um professor de história

Anos sessenta do século passado. Cidade de Nazaré das Farinhas. Recôncavo da Bahia. Um menino pula o muro da casa do tio, tendo como atração uma estante repleta de livros e de muito jornal velho. A casa, a esta hora do dia, está vazia, porque o tio Miguel, marceneiro que sai para entregar os trabalhos em outros locais da cidade, é viúvo com os filhos morando na capital. Não é a primeira vez que esta cena acontece. Desde que sua tia Teresa morreu, a casa ficava sempre fechada e, de vez em quando, ele pulava o muro e ia para este quarto e sempre que a estante estava aberta, mexia naquele material:

O jornal sempre me fascinou, aqueles jornais antigos que eram jornais de lá da cidade e poucos jornais daqui da capital. Eu acho que foi a partir daí que eu comecei a me entusiasmar na verdade com esta coisa de mexer com esses livros, com esses jornais. E, hoje em dia, eu penso que a minha relação com a história ela se deu exatamente neste momento aí.

Esse menino, nascido em 1958, se chama Jorge Antonio do Espírito Santo Batista e é professor de história do Colégio Estadual Odorico Tavares e foi com este relato que respondeu à minha solicitação para que fizesse algumas reflexões sobre os seus primeiros contatos com a história.

Conheci Jorge, quando em 1999, buscando mais uma vez esse colégio para estágio de meus alunos, no então 2º Grau, fui surpreendida pela substituição de um professor anterior com o qual eu já vinha trabalhando há algum tempo, por ele. Fui surpreendida não apenas pela mudança, mas principalmente pela atitude de Jorge durante o estágio. Ele não se limitava à assistência formal às aulas dos estagiários. Desde os primeiros contatos até o fim do período de estágio, sabíamos eu e meus alunos que poderíamos contar com sua colaboração que ia desde sugestões para o planejamento e avaliação até a viabilização de recursos, passando por uma permanente troca de idéias.

Os alunos que estagiaram com ele, mesmo quando havia divergências, seja em relação ao conteúdo seja em relação à metodologia encontraram nele um interlocutor atento e flexível. Eduardo (Relatório, 2000) “na primeira reunião metodológica com o professor Jorge”, quando tomou contato com seu planejamento, “que nada tinha em comum com os meus” precisou adaptar seus planos: “O professor Jorge tinha em mente a realização, pelos alunos, de um trabalho em grupo sobre o tema da unidade. Negocieei com ele e consegui

algumas aulas expositivas para ajudá-los a preparar o trabalho.” Depois desses ajustes Eduardo reconhece: “Jorge, o professor titular, é um dos poucos exemplos de dedicação e criatividade entre os professores do Estado. A qualidade do seu trabalho facilitou o estágio, uma vez que os alunos tinham o interesse pela matéria já despertado.”

Fábio Hora (Relatório, 2000), nas observações feitas às aulas do professor titular, percebeu que era uma pessoa muito segura, crítica e que valorizava a participação dos alunos em suas aulas. Durante o período de estágio de Fábio, “Jorge mostrou-se todo tempo receptivo às minhas sugestões o que me pareceu um traço muito cordial e polido de sua personalidade.” Do período de observação, o estagiário comenta:

[...] ministrou suas aulas em um formato tradicional. Enumerava os eixos temáticos dentro do tópico central, aguardava o respectivo tempo para os alunos anotarem e partia para a explicação do tema sempre utilizando mapas, músicas ou texto auxiliar. Após a exposição, convocava os alunos para um debate não conseguindo um envolvimento total da classe. O debate só alcançava seus picos participativos quando a discussão ia para o lado filosófico da religião católica (O professor no período expunha sobre a Idade Média). Por fim, quase como uma forma ritual, dirigia-se a mim e reiterava o convite para participar de sua aula.

Na primeira aula que observou de Jorge, Bráulio (Relatório, 2000) o professor o apresentou à turma, “explicando que eu estava me formando e por isso ficaria responsável pela primeira unidade da disciplina de história.” Nessa aula Jorge falou sobre as normas de convivência entre professor e alunos, tendo surgido efeito porque em nenhum momento foi necessário pedir silêncio, sobre a linha do tempo e o surgimento do homem, o que gerou uma pequena polêmica religiosa, mas que ele soube contornar e continuar o assunto. Ele conseguiu conquistar a simpatia da turma. Da participação do professor no seu estágio, comenta: “Em relação ao professor Jorge que me cedeu a turma para o estágio, eu não tenho do que reclamar, é um bom profissional, acompanhou a maioria das minhas aulas, mas sempre me deixando bem à vontade na execução do meu trabalho.”

Ricardo (Relatório, 2000) também foi muito bem recebido pelo professor Jorge, que contribuiu e ajudou muito para a realização do trabalho. Quando tomou contato com o seu projeto pedagógico para a II Unidade: estudar a Civilização Islâmica e as suas variantes, da origem aos dias atuais, embora reconhecendo que a proposta era muito boa, crítica: “Estávamos lecionando na 3ª série do ensino médio quando a esmagadora maioria dos alunos está com sua mente voltada para o vestibular e a conseqüente escolha de uma profissão. Portanto, o projeto do professor não se enquadrava com aquela realidade.”

Não ter como objetivo também o vestibular, mesmo ensinando na 3ª série do ensino médio é uma das críticas que os estagiários fazem a Jorge. Sua opção tem a ver com a sua concepção do ensino de história. Indagado sobre qual seria a importância de um aluno do Odorico Tavares estudar história, responde:

Bem Tuca, eu acho que eu responderia essa pergunta, olhando até pra mim mesmo. Porque eu digo assim: a minha vida mudou muito, depois que eu fiz história porque você passa a ter consciência. Na verdade o que eu tento trabalhar com os alunos, com a disciplina, é que eu digo assim: eu trabalho com vocês o que eu gostaria que tivessem trabalhado comigo. Que você entenda história e que você veja qual a importância da história na sua vida.

Mas os alunos não conseguem entender o estudo como eu entendo o estudo. O que eles entendem o estudo na vida deles é somente por uma questão de vestibular. Eles acham que, o que eles aprendem ali é uma coisa que só vai servir pro vestibular, então não tem a relação “que estou aprendendo isso, por isso, por isso, por isso”. A viagem deles não é essa, porque a escola, ela induz muitos alunos, apesar de que a proposta do Estado, a proposta de educação não ser bem essa, não é visar ao vestibular, mas os meninos... Eu trabalho com o 3º ano, se eu tivesse trabalhando com 5ª série, 1º ano talvez eles tivessem uma outra visão, a gente pudesse trabalhar isso, mas os meninos de 3º ano...

Mas porque você trabalha com o 3º ano? Torno a indagar:

Veja bem. A minha opção de trabalhar com 3º ano. É o seguinte: Eu entrei na escola e peguei as três séries, 1ª 2ª e 3ª e eu sou uma pessoa que gosta de aprofundar determinados assuntos e gosto de fazer um trabalho diferente com os meninos e quando eu fiz a opção pelo 3º ano, era exatamente por isso. Para fazer um trabalho em cima de textos e não são textos normalmente de 2º grau, eu procuro uns textos mais profundos pra trabalhar, pego alguns livros que eu gosto, que eu trabalhei na Universidade, tipo “Brasil perspectiva”, alguns outros textos pra trabalhar com os alunos, pra perceber a dificuldade que eles têm de entrar em determinados textos e entender que aquele texto exige outras informações.

Jorge trabalha com 15 turmas. Em cada turma tem uma média 45 alunos: “Isso interfere na qualidade do trabalho, em primeiro lugar, é muita coisa pra você corrigir, quando você faz o exercício de avaliação processual, é muita coisa que se tem pra corrigir e isso desgasta qualquer professor mesmo”. Então, há uma preferência por se fazer trabalhos em grupos. Ele, durante o curso, trabalha com duas atividades de grupo, normalmente na 1ª e na última unidades. Nas duas unidades intermediárias, a 2ª e a 3ª, sempre faz trabalhos individuais, “porque aí é que você vai perceber a questão da escrita, a questão da fala dos alunos porque é importante você poder acompanhar esses meninos, mas com a quantidade de tempo que a gente tem, não dá pra você tornar as coisas muito individuais não.”

Esses trabalhos em grupos são apresentados em forma de seminários. Alguns alunos meus que estagiaram na 1ª ou na 4ª, se ressentiram dos contratempos que esse tipo de atividade provoca, como o não aprofundamento do conteúdo e a cópia mecânica de informações, mas também se entusiasmaram com os inventos que possibilitam, visto que abre espaço para a criatividade.

Perguntei a Jorge se ele desenvolvia com os alunos algum projeto de pesquisa: *Como é que você faz pra não cair naquela rotina de pesquisa na qual o aluno vai à biblioteca e copia do livro ou vai à Internet e cola?* Porque eu percebo que é necessário um projeto para que isso não aconteça. *O que é que você acha da pesquisa na escola?*

“Na verdade, Tuca, a gente trabalha sempre com hipóteses. Eu sempre faço “o trabalho seguinte: você vai ler um assunto e você vai criar uma hipótese sobre esse trabalho e agora você vai tentar justificar a sua hipótese com a sua pesquisa”. Antes de começar a pesquisa, ele contextualiza o tema no tempo e espaço e, a partir dessa contextualização, os alunos começam a fazer um levantamento bibliográfico.. Eles têm um roteiro também, esse roteiro é que faz com que eles comecem a fazer a pesquisa para elaboração do texto. Neste momento do trabalho, Jorge sugere fichas individuais para poder perceber a participação de cada um na elaboração do trabalho de grupo. Depois eles passam por um processo de tentar criar o texto deles:

Aí é difícil! A questão da escrita dificulta porque eles não têm esse costume de saber que você tem que retirar o necessário para criação do seu próprio texto. Aí sempre aparecem umas cópias, mas eu sempre estou falando que é necessário você trabalhar a questão da criatividade através da escrita também. Mas eles conseguem entender o trabalho desde uma citação que eles vão usar até o índice passando por todo processo de compor trabalho até a bibliografia, como eles devem escrever a bibliografia.

Outra vantagem, que Jorge vê nessa atividade é que eles conseguem fazer algumas relações, quando são obrigados a frequentar alguns espaços da cidade, porque são lugares que eles, normalmente, não entram: “Tipo assim: na Escola de Bela Artes, eles não entram, no Museu de Arte da Bahia, na Vitória, eles não entram. De repente, eles são obrigados a ir pra esses lugares e começam a perceber que todos esses espaços são abertos.” Neste sentido acontece também a contextualização. Porque, quando eles vão para Belas Artes pesquisar o Renascimento, por exemplo, “eles começam a ter acesso a outras obras que não são renascentistas, tanto é que eles vêm com algumas colocações pra mim.”

Jorge busca outros caminhos para o ensino da história - trabalha também com música, imagens, teatro, mapas, linha do tempo - porque acredita que como a disciplina, é tratada, é ensinada, há uma predisposição para se detestar história. “Então, eu encontro muitos alunos que dizem isso para mim, que eu acho muito legal, tipo assim: Olha, Jorge, eu não gostava de história, mas como você está trabalhando a história, eu consigo entender que história não é somente você decorar.” A princípio, a história é algo completamente

distante. Depois eles começam a se entender como ser histórico. Não são todos, porque muitos que estão na escola não sabem porque estão lá. “Agora alguns, realmente, conseguem entender, qual o meu papel enquanto professor e por que alguns me acham tão chato e tão exigente em sala de aula.” Não que eles vão entender a história desde a antiguidade até a contemporaneidade, mas que eles passem a entender a importância da história na vida do ser humano: “Do tempo que eu ensino pra cá, eu tenho eu tenho entre cinco a seis alunos que estão fazendo história e eles dizem assim: Jorge, eu passei a gostar de história por causa de você e eles vão lá na escola, depois que passam, para me dizer isso: “Jorge, adivinhe o que aconteceu? Estou fazendo história.”

Enfim, com seus acertos e desacertos, criando inventos e também provocando contratempos, Jorge é um professor comprometido com o seu trabalho. Pelas minhas observações, pude perceber que a sua chegada, em 1999, ao Odorico Tavares, melhorou muito a qualidade do ensino de história nesse colégio.

E como o menino de Nazaré das Farinhas chegou à cidade de Salvador?

Estudar na capital era um desejo de adolescência. Os contatos com a cidade grande já tinham acontecido, pois aos seis, sete anos, já viajava para Salvador para visitar parentes.

Veja... a viagem de Nazaré pra Salvador, ela era muito interessante. Têm algumas coisas que terminam marcando você. A gente vinha de trem até São Roque e uma das coisas do trem que me chamava mais atenção, que eu achava fantástico, era o barulho quando passava em dois lugares de pedra, aquele som meio abafado e era bem interessante. A viagem era sempre de trem. *Se era Maria Fumaça?* Era uma locomotiva mesmo, vinha de lá pra cá, bem legal. Outra coisa quando nós chegávamos em São Roque, aquelas pessoas que vendiam ... era peixe assado, era beiju, não sei o que ... e ali a gente pegava o navio e isso era quase de madrugada ... a gente sempre pegava o navio escuro ainda, pra vim pra cá, pra Salvador. **Se eu vinha com minhas irmãs?** Vinha com minha mãe mesmo. Minhas irmãs ainda não viajavam sozinhas, não. Eu nunca lembro de ter viajado com meu pai não. Nunca lembro não. Então, o legal é que a gente passava muito tempo no mar. Era uma viagem longa, porque pegava aquela área de São Roque, Barra do Paraguaçu, fazia toda aquela virada... depois a gente avistava Salvador muito longe...A primeira imagem que eu tenho, a primeira coisa que eu via na cidade eram os carros subindo a ladeira. Depois que eu me toquei que era a Contorno. O navio parava, na Baiana, sempre parava ali e quando se aproximava tinha um forte que estava próximo. É uma visão muito bonita que tenho do Forte de São Marcelo. **Qual o sentimento que tinha quando chegava perto de Salvador?** Era muito agradável, porque veja bem, eu estava vindo do interior...a expectativa na verdade era primeiro encontrar uns primos que moravam aqui. e depois era a questão da novidade mesmo. Quase todo mundo tinha a mesma idade. Então era a possibilidade de coisas novas, de sair ... Tinha uma relação com o consumo também, que era a época que eu brincava, então tinha uma ligação com brinquedos, com revistas. Eu lembro que eu gostava muito de bonequinhos, aqueles soldadinhos e aqueles índios e os meninos aqui, eles sempre tinham mais que eu, eles sempre me passavam. Então eu acho que tinha essa coisa meio lúdica com a cidade mesmo. Era um período que eu não saía sozinho, dependia das pessoas. Naquele período, Salvador, pra mim, se resumia a ... Eu ficava muito no Tororó e tinha também o Rio Vermelho que era a área de praia. Tem uma coisa que eu acho muito interessante é que eu vi o Dique grande, o Dique do Tororó como ele

era antes. Porque a gente sempre fazia um percurso pelo Dique, pra chegar até o Tororó ... Tinha uns primos que moravam exatamente onde hoje tem aquela área ali embaixo da Lapa e eles moravam ali, eu sei que tinha um riacho, tinha aquele bairro que se chamava Curva Grande, então eu vi tudo isso ... É, tinha muita horta. Eu sei que pra gente chegar nos Barris a gente subia, descia uma ladeira... É, era um vale. Então o Dique era muito legal pra gente circular. A gente andava pelo Dique e chegava até a casa desses primos e passeava sempre nessa área. Quando a gente não ia pra lá, a gente ia pro Rio Vermelho e ficava naquela área ali da Vila Matos e aquela praia que tem... eu esqueci o nome daquela praia... Pedra da Sereia, exatamente. Então era o percurso que a gente fazia normalmente. Então outros lugares assim tipo, Lagoa do Abaeté, esses lugares, nós não fomos. Eu só fui frequentar esses lugares quando eu já tinha independência, quando podia sair sozinho mesmo aí eu pude conhecer mais a cidade. Eu conheci a cidade praticamente, quando eu comecei a andar sozinho, que aí eu comecei a desbravar toda a cidade...

Você relatou seus contatos com Salvador a partir de sua memória, agora o que era Salvador no imaginário do menino de Nazaré das Farinhas?

Na verdade, quando eu comecei a vir pra Salvador, parece que eu já tinha consciência de que era o lugar que eu queria morar mesmo. Então Salvador era, pra mim, como se fosse uma porta que ia se abrir, era a questão da perspectiva mesmo, então eu sempre planejei ... Não... não foi minha mãe que definiu. Isso foi uma coisa que eu defini na minha cabeça. Eu estava estudando na 5ª, 6ª, 7ª série e eu já tinha definido que quando eu tirasse meu primeiro grau, eu iria estudar em Salvador. Então lá em casa não houve nenhuma oposição a essa coisa de vir estudar, porque as pessoas já percebiam que eu sempre gostei de estudar. Eu tinha uma relação até interessante com essa coisa de escola e quando eu falei que queria vir pra Salvador, estava claro que eu queria vir pra estudar. Então quando eu vim pra cá com 15 anos ... Foi em 73...Então eu vim pra cá, na verdade, quando eu vim era exatamente com a intenção de estudar, mas estudar também, implica em você ter acesso a coisas que você não podia ter no interior. Porque eu já tinha essa consciência de que estava querendo algumas coisas aqui na cidade. Não, estudar não era só frequentar a escola não. Eu tinha muito interesse em conhecer pessoas nessa cidade, certo? Tinha interesse em ir para outras lugares, aqueles lugares que eu nunca tinha frequentado... Não, lá em casa não teve esse problema de ruptura não, porque há uma proximidade... Mesmo naquele período já existia o ferry-boat, era super rápido, em duas horas, em três horas no máximo...E quando, você sabe, que quando você sai, você sempre volta nas férias, qualquer feriado que tem você volta, então os vínculos... É, tem uma diferença muito grande de quando você vem a passeio, quando você já vem com uma sacola, que é pra você ficar. Quando eu vim pra cá, pra ficar mesmo, eu tinha vindo com minha irmã. Mas eu já percebi também um outro processo, porque lá no interior, se fazia tudo por mim. Aqui, eu mesmo me matriculava, comecei a sentir que estava sendo dono de mim mesmo.

Quando Jorge veio “definitivamente”, no começo dos anos setenta, o percurso entre Nazaré das Farinhas e Salvador já não era o mesmo. O trem foi trocado pelo ônibus e o navio pelo ferry-boat. Foi morar com uma irmã casada e cursar o 2º Grau: “Eu estudei no Central. Eu entrei lá, era pra fazer o 1º ano, mas tem essa relação com a escola grande. Além de ser uma cidade grande, é uma escola grande.”

Corria o ano de 1973, o Brasil no auge da ditadura, mas ele “era muito desantenido.” Indagado sobre o golpe militar de 1964, responde:

Eu não lembro nada dessas coisas, porque havia um código de silêncio também, eu usei. A minha família, eu acho que ela sempre foi muito desinformada com relação a essas questões da política, tudo isso, que eu nunca lembro de discussão sobre isso lá. Nem lembro de ter sido perseguido, nada disso eu lembro. Nada disso eu lembro. Eu sei que eu vim ter contato mais

com essa questão de ditadura, eu já estava no Central... quando a gente começa a se politizar mesmo, que a gente começa a perceber que a gente quer fazer algumas coisas que tá sendo impedido ... porque não pode e você quer saber por que não pode, tem uma coisa maior que impede isso. Eu lembro que na época era questão de grêmio tudo isso, aí foi quando eu comecei a tomar essa consciência política. Foi muito bom ter contato com aquelas pessoas mas eu já tinha alguma coisa diferente daquelas pessoas. Eu já queria coisas diferentes daquelas pessoas que estavam na minha sala de aula.

Estas eram as suas buscas na cidade grande: “Tá aqui e tá em outro lugar e eu preciso encontrar”, aí foi quando eu comecei a manter contato com outras pessoas e aí eu comecei a ver, “que é que eu desejava nessa cidade”. Apesar da ditadura militar, Salvador oferecia possibilidades para uma vida cultural rica. Jorge conhece, como era sua intenção, pessoas de várias, como se diz hoje, tribos. *Mas quem eram essas pessoas?* Indago:

“Veja bem, Tuca, eram pessoas que você conhecia ... havia um código entre as pessoas. A gente se conhecia pelo cabelo, sacola de couro, sandália havaiana... aquela coisa meio *o sonho já acabou, mas a gente tem que manter a linha*, essa coisa toda e comecei a conhecer as pessoas, que eram as pessoas que me interessavam ...”

Dessa maneira de se vestir, Jorge já tinha uma noção desde Nazaré das Farinhas: “Como eu falei pra você, eu lia muita revista e a revista *Pop*, que era a revista que eu mais lia na época, tinha esse visual riponga.” Através desta revista “sabia tudo sobre Woodstock, Rolling Stones, Jimmy Hendrix, Janis Joplin.... a gente tinha acesso a essas coisas lá...” Quando a revista “chegava lá era uma festa ...a gente ter estas informações”, mas ele e uma amiga, chamada Rita, sabiam que “as coisas não aconteciam aqui... aconteciam lá em Salvador.” Então, os dois fizeram um pacto: “depois que a gente tirar a 8ª série, a gente vai embora de Nazaré ...” O jornal *Movimento* conheceu e se tornou leitor, quando já em Salvador, fez parte de uma comitê do MDB para eleger um deputado.

Como é que você conciliava o “pessoal da revista Pop” com o “pessoal do jornal Movimento”. Foram momentos diferentes?

Eram pessoas diferentes na verdade. Porque eu tinha uma vida com algumas pessoas lá de fora e tinha uma outra vida com as pessoas que a gente tinha uma reunião ...Então tinham duas ou três pessoas que também estavam cá e estavam lá, certo? Agora tinha uma coisa legal, que essas pessoas de cá também escutavam quase a mesma música que eu escutava lá e a gente conseguia ter outros diálogos que não somente aquela questão da ditadura, aquela coisa toda. Mas eu tinha ... eu sempre tive pessoas em grupos diferentes. Primeiro que o grupo de cá era um grupo mais ligado a porra-louquice, vamos dizer assim e o de lá já era um grupo de outras discussões mesmo, então dava pra conciliar essas duas coisas...”

Enfim, seja no grupo de cá ou no grupo de lá, Jorge assistia a shows de rock: “... tinha o Mar Revolto... tinha o Scorpius e esses grupos faziam shows na Concha Acústica,

no ICEIA.” Se encontrava com “as pessoas” nas galerias do Ed. Fundação Politécnica, pois naquela época “ainda não havia shoppings centers.” Freqüentava também o ICBA onde via filmes, discutia assuntos culturais e políticos. Continuava também se dedicando a leituras.

No momento de escolher a faculdade, escolheu Medicina: “É. Não é o que eu queria, é uma viagem na verdade. Aquela pessoa que vem do interior e acha que o que existe é fazer medicina.” Não passa no vestibular e vai trabalhar em um banco. Quando, finalmente, escolhe história e passa no vestibular, abandona o trabalho. Ele garante parte de seu sustento participando de pesquisas de mestrandos. Sua família que, apesar de pobre, havia garantido a sua sobrevivência em Salvador, volta a lhe ajudar.

Esta família parece ter uma importância fundamental nas histórias de Jorge. Suas irmãs, Maria de Nazaré e Raimunda, apesar de não interferirem diretamente nos seus estudos, trazem possibilidades de transformações para um menino negro e pobre do interior da Bahia: “Minhas irmãs também gostavam muito de estudar. Foi uma pena que pararam muito cedo. Só tiraram o 2º grau. Talvez a minha relação com o estudo tenha vindo justamente de ter visto a relação com a escola que elas mantinham.”

Na nossa conversa, revela que só veio a ter consciência e a assumir a própria negritude, quando passou a morar em Salvador: “... de minha mãe onde eu percebo mais essa relação com a questão da negritude... mas, veja bem, lá em casa ninguém nunca utilizou essa palavra negro... quem trouxe essa relação com a questão étnica fui eu. Quando comecei a estudar, já aqui em Salvador, foi que eu levei este discurso para dentro de casa.”

O lado da família de sua mãe é alfabetizado: “ela cursou até o quinto ano primário... era uma pessoa que sabia ler e escrever... meu pai era pedreiro... não sabia ler nem escrever”. Da família do pai “só se conhecia a mãe dele e mais ninguém... ela é a única pessoa da família de meu pai que se tem notícia...” Lembra a avó paterna: “Ela morou um tempo na casa da gente. Era uma senhora clara... muito mal-humorada... Eduvigés o nome dela... E ela tinha um cabelo enorme... dessas senhoras que fazem uma rodilha aqui em cima e, de vez em quando, tirava essa rodilha para pentear os cabelos... de vez em quando ela fazia.” Quando comento que sua família, apesar de pobre, se preocupava com a educação dos filhos e lhe pergunto se isto vinha mais do seu pai ou de sua mãe, responde:

“Com certeza de minha mãe, Lurdes. O meu pai, Martins, ...ele era uma pessoa distante ...ele era uma pessoa um tanto quanto alheio em termos de educação. Já minha

mãe, não ...ela jogava mais duro ...tinha essa preocupação...” Fala também que as mulheres da família de sua mãe tinham uma força muito grande; eram mulheres fortes: sua mãe, Teresa que casou com o seu tio Miguel e “tinha uma força muito grande em casa.”

São também da parte de sua mãe os documentos familiares que conheceu: um álbum de fotografia e um caderno, no qual, sua avó materna, Libânia, fazia anotações: “fulano teve um filho que se chamou...fulano de tal, foi para a escola em tal data...não sei quem casou, não sei quando... anotações muito distantes umas das outras... tenho este material até hoje...” Também são da família de sua mãe; um primo que foi servir na Marinha no Rio de Janeiro e que, quando vinha à Bahia, tirava fotografias da família... um tio chamado João que fazia entalhe, tocava violino e gostava de Getúlio Vargas e que, quando esse presidente veio a Salvador, foi escolhido para entregar um trabalho para ele...

Estas foram algumas das histórias que Jorge me contou. Muitas não foram relatadas: a sua *madeleine*, um pão torrado em cima do fogão que levava de merenda para a escola; as experiências em um colégio público e em um particular de Nazaré das Farinhas; a cidade com seus edifícios históricos às margens do rio Jaguaripe, a antiga estação de trem, a sociedade local com seus costumes e divisão social, os professores, particularmente uma professora de história, os banhos de rio escondidos, as brincadeiras de professor ...

Escolhi aquelas que considereei mais significativas para a formação do professor de história que hoje ele é. Por ter a crença de que a aproximação com a história, em algum momento da vida, faz um diferencial nos seus professores, tenho buscado, particularmente em Metodologia do Ensino de História I, perceber e discutir o despertar dos meus alunos para a história, sobretudo através da elaboração de memoriais.

*Quais as motivações que atraem para o ensino e/ ou pesquisa da história? Em que momento da vida alguém toma o “gosto pela história” ?*⁶³

São questões, que tendo como fontes e como inspiração *outras histórias* contadas por outros (futuros) professores de história, tentarei abordar no próximo texto desse trabalho o qual trata de caminhos por onde nós, professores, chegamos ao ensino da história. De acordo com Silva (s.d, p.9), uma imagem tradicional do Professor de História (e mesmo do Historiador) é a de "narrador de histórias", diferente dos narradores de outras histórias devido à dimensão "real" de seu objeto - o "ocorrido". Tal imagem que se mantém

⁶³ Título do Memorial de Mario Ângelo (2001)

no senso comum tem ressonâncias em outras instâncias da produção do conhecimento: “Nessa ressonância, fica expressa uma espécie de recusa pela narrativa de seu próprio fim, anunciado por Walter Benjamin, que o definiu como perda do poder humano de comunicar experiências vividas, ligada à desvalorização dessas mesmas experiências.”

.2.2 Outras histórias

[...] a prosa de Heródoto está cheia de digressões maravilhosas, de anedotas amenas ou pedagógicas que mantêm aceso o interesse do ouvinte (ou do leitor). Nada da arquitetura austera e argumentativa do texto tucidideano, escrito para ser lido no futuro, mas a fluidez de histórias contadas, sem dúvida, para informar e ensinar, mas também pelo simples prazer de contar. *Gagnebin*

Essa epígrafe retirada do texto *O início da história e as lágrimas de Tucídides* (GAGNEBIN, 1997, p. 18), no qual, a autora faz analogias entre Tucídides e Heródoto, expressa bem como o contar histórias pode manter aceso o interesse do ouvinte (ou do leitor) e acrescentaria (ou do aluno). A arte do narrar pode ser um aliado do professor de história e essa arte pode ser enriquecida por um contato do narrador com suas próprias histórias através, por exemplo, da escrita de memoriais.

José Antonio (Memorial, 2001) só veio saber o que significava de fato um memorial quando leu o artigo *O despertar do interesse pela História: inventos e contratemplos* (TOURINHO, 1998). “A questão levantada pela autora nunca havia suscitado maiores dúvidas ou inquietações em mim. O estabelecimento de um marco temporal que pontuasse o despertar do meu interesse pela História. Estava lançado o desafio...” A partir de então iniciou “o ‘faxinão’ na memória. Percebeu em si, desde muito cedo, o gosto pelas “coisas velhas”; da arquitetura das casas ao mobiliário, dos hábitos aos principais fatos e acontecimentos históricos. Descobriu que até onde a memória alcança, desde lá do ensino fundamental, tinha uma aptidão e uma atração para as disciplinas das ciências humanas, de um modo geral, e para a História de uma maneira particular. No entanto, fez vestibular para Ciências Contábeis e passou. Abandonou a Faculdade, foi morar em S. Paulo. De volta a Salvador, decide retomar os estudos. Cogitava fazer História, mas só depois de fazer Direito, Comunicação Social, ou Administração de Empresas, sempre a colocando como a última das opções. No dia da inscrição, novo dilema, mas resolveu seguir sua vocação: “Como em uma ampulheta, inverti todas as minhas ordens de prioridades, dando uma virada radical na minha vida. Não poderia ter tomado decisão mais acertada.”

O aluno intitula seu memorial: *Em busca de um marco histórico*, mas depois de buscá-lo, “como se ele fosse relevante, decisivo mesmo para a escrita deste texto” – estaria no zero em História, dado por um professor ranzinza que lhe fez estudar muito e passar “direto”? Ou estaria na descoberta da Biblioteca Central e seu “acervo maravilhoso”? Ou no interesse pelas genealogias que lhe motivou a montagem de “uma de todos os reis de Portugal desde a fundação do Estado até a proclamação da república”?. Chega à conclusão que não conseguiu vislumbrar um marco que determinasse o despertar pela história.

Acredito que esse determinismo não existe, pois este despertar se manifesta ao longo da vida. João Aurélio (Memorial, 2003) expressa bem esta trajetória, quando reflete que, ao fazer uma retrospectiva crítica do seu passado, três aspectos saltam aos olhos e esses “aspectos correspondem a momentos do meu aprendizado, bem como refletem opções escolhidas por mim na minha relação comigo mesmo, com a escola e com o mundo.”

Matriculado aos 4 anos na escola maternal do laboratório de desenvolvimento humano da USP de Piracicaba, participou de experiências concretas, fundamentadas em novos modelos de educação infantil. A participação nesta nova experiência pedagógica construiu nele um jeito de pensar baseado, fundamentalmente, na curiosidade de aprender, no aprendizado coletivo, valorizando a inventividade e o posicionamento dos desejos individuais dentro das ações e decisões do grupo. Apesar de acreditar que a vontade de aprender e o prazer que isso proporciona é fundamental para sedimentar o aprendizado que passa a ser uma ferramenta útil em várias circunstâncias da vida, João Aurélio não pretende fazer desse memorial “uma reconstrução idílica de sua infância.”

Entretanto, a sensação que tive, quando li seu memorial, é que ele sai do “éden” para o “limbo”, no retorno a Salvador, quando vai estudar em uma dessas escolinhas cujos nomes ligados a contos de fadas, tentam camuflar mesmices: “O posicionamento fixo dos alunos nas salas de aula, devidamente fardados e sentados em suas respectivas carteiras, de alguma forma inaugurou uma nova relação com a escola. “Esta era baseada, a seu ver, na disposição da escola em aprimorar a flexibilização dos limites de impaciência do aluno frente a situações tediosas, o que lhe permitiu ampliar seus limites de tolerância para assuntos que, invariavelmente para os outros colegas, eram muito chatos.”

Mas, me parece que esta sua tolerância a situações tediosas ainda não estava bem consolidada, porque, para desespero dos pais, vai pouquíssimas vezes à referida escola e,

assim mesmo, sob “protestos veementes deste depoente”. O segundo aspecto, dos três anunciados na introdução do seu memorial, corresponde às suas experiências no Colégio Nossa Senhora da Vitória o qual foi um grande palco de um desenrolar de tramas que nortearão caminhos e descaminhos ideológicos, políticos, afetivos e profissionais: “É a práxis escolar, o dia-a-dia em sala de aula, que constrói a visão e o posicionamento frente ao mundo e à própria escola que, cheia de defeitos e acertos, se, a um só tempo academia adorada e objeto da mais autêntica fúria revolucionária.”

Teve a oportunidade de ter bons professores de história, o que influenciou seu posicionamento frente à disciplina que passou a ser, “misteriosamente, um caminho lógico e persuasivo no qual achava ser possível travar uma luta diária, a partir da munição advinda através do conhecimento de situações pretéritas, por um presente mais justo.” A princípio, o que lhe chamou a atenção para o estudo da história foram as grandes personalidades históricas e os momentos de profunda conturbação social no Brasil e no mundo. “Figuras históricas que, mais tarde, seriam motivo de asco da parte deste jovem historiador, figuravam pomposamente desenhadas nas folhas dos cadernos. Stálin, Mao-Tsé-Tung, Lênin, Fidel e Guevara. Todos, naquele momento, ícones máximos da oposição ao capitalismo.” Lembra-se bem da tristeza que sentiu quando o regime soviético ruiu em 1991 e a partir daí, o interesse cresceu cada vez mais, principalmente pelos estágios evolutivos do capitalismo (infelizmente era assim que a história era passada no segundo grau), pelas guerras, o fenômeno nazi-fascista, a ditadura militar de 1964, as revoluções russa de 17 e cubana de 59, o renascimento cultural, enfim, tudo que fosse emblemático e que mantivesse um estreito relacionamento com a política, a ideologia e a economia atuais.

Não havia canais de participação do aluno de forma independente e autônoma nas decisões da escola. Em razão disso, um grupo de alunos mais velhos passou a editar, com uma certa frequência, o *Molotov*, jornal clandestino, destinado a fazer o papel que o Grêmio Rui Barbosa, bem comportado, não fazia. O dia da distribuição do *Molotov* causava um verdadeiro tumulto em todo colégio, com coordenadores desesperados tomando à força os poucos exemplares das mãos dos estudantes. O objetivo de João ao contar esses casos é demonstrar que a sua postura, enquanto estudante dentro e fora da sala de aula, começou a se pautar pela forma com que se relacionava com o estudo da história. Esse estudo tinha um propósito filosófico e prático: aprimorar cada vez mais os estudos para chegar a ser um

bom professor, mas sem esquecer do posicionamento claro frente a determinações da escola e da vida. “Para mim, o colégio era, sem sombra de dúvida, um verdadeiro Estado a ser golpeado por uma massa de estudantes insatisfeitos e ideologicamente dirigidos por professores não menos revoltados em virtude dos baixos salários. “O terceiro e último aspecto, que João anunciou no início do seu memorial, diz respeito ao curso, ainda inconcluso na época, no ensino superior. Na universidade, o aprofundamento em determinadas questões, com o prejuízo de um conhecimento mais amplo de outras áreas do saber representou para ele uma certa inquietação. “O espírito movido pela curiosidade não consegue se concentrar em apenas uma área do conhecimento. Isso pode ser positivo, mas por outro lado, pode levar-me a ser um mero, como ironizava Ziraldo, especialista em conhecimentos gerais”. Mesmo assim, mantém a crítica de que a universidade não universaliza conhecimentos. Por isso, acha que a área que vai lhe despertar mais interesse, no presente momento, está fora do departamento de história. O gosto pela política, de alguma forma, evoluiu para o gosto pela ciência política, até porque as conhece menos: “Dessa forma, finalizo esse memorial acreditando que o ser humano movido pela curiosidade parece desenvolver um gosto inexplicável pelo que não conhece.”

João Aurélio e Mauro tiveram percursos escolares diferentes. Mauro (Memorial, 2003) freqüentou escolas de bairros populares e, posteriormente escolas públicas, mas passou, como João, por momentos de rebeldia, tem como ele uma maneira muito peculiar e espirituosa de narrar as suas histórias e acaba também se enredando na história.

Em 1981, alfabetizou-se na Escolinha Ana Poppovic, em Mussurunga. Acha importante citar esse princípio, porque essa escola deixou uma referência que vai acompanhá-lo durante toda a vida: “Fui um dos ‘fundadores da Poppovic’: um grupo que se identifica e que ainda hoje se recorda dos tempos em que a maior escola do bairro era só uma casinha da URBIS com portas e janelas amarelas.” Deixar a escolinha, em 82, foi para sua mãe não uma opção, mas uma fatalidade: a Poppovic não tinha 1ª série. Sua mãe, então, o matricula numa escola próxima e, que, segundo informações, é daquelas “que puxam”. Este foi o começo de uma curta experiência na escola mais “fundo-de-quintal” pela qual já passou. “Duas ou três salas acanhadas, uma colada na outra, barulheira infernal, menino passando pra lá, professora que grita, outra que reclama, menino passando pra cá...”

No ano seguinte, entra no Educandário Santos Dumont, com sete anos de idade. “Escola ‘grande’ em outro bairro (São Cristóvão), e eu desse tamanhinho. Passei seis anos nessa escola e quanto mais eu crescia, menor ela ficava, até que percebi que ela, na realidade, não era lá muito grande”. Foi lá que “cresceu”, convivendo com a ameaça constante dos assaltos e espancamentos, num bairro pobre, onde os “caras do Planeta” (dos Macacos, uma favela das imediações) estavam sempre rondando à espreita. Lá o senso de companheirismo e autopreservação foram os grandes aprendizados. Lembra-se vagamente de alguns professores: A professora da 2ª série, morena, meio gordinha, bonita, chamava a atenção. “Premiou-me, no final do ano, como melhor aluno da turma. Uma atitude não muito didática, presumo, mas marcante.” Uma professora de EMC que era aluna de filosofia e conversava um bocado com a turma. “Sua primeira aula foi também a minha primeira. Gostei tanto daquela aula que, ao final, veio a expressão de surpresa: ‘já acabou?’ Ela não devia ter o perfil da escola, pois, de fato, não ficou por lá muito tempo.” Um professor de História típico: camarada, divertido, figuraço... Mauro acha que, nessa fase da vida, os professores são mais referências humanas para as crianças do que “ensinadores” de suas matérias. O fato é que ter construído um bom relacionamento com os alunos diferenciou o professor Paulo. “Não me lembro de ter aprendido muito de História com ele, mas, com certeza, fiquei com uma boa impressão da matéria, e isso foi importante.”

Aos catorze anos, escolhe sair da Santos Dumont e fazer a 8ª série num colégio que tinha se tornado popular no seu bairro: ficava mais próximo de sua casa (por isso, distante dos “caras do Planeta” e de um colega de sala que me ameaçara de morte e que fugiu de casa para cumprir a promessa); tinha poucos alunos e bons professores, conhecidos no bairro, e o mais importante, boa parte dos meus amigos estudavam lá.: “Batata! Era EU tomando decisões sobre meu destino, e que baita decisão! Sentia-me o próprio. Cheio de oxigênio. Turma de oito alunos, todos “bróders”, época de preparação para vestibular da Escola Técnica Federal, de tomar novas decisões... foi um ano e tanto.” A escola era tradicional, de diretoria protestante e nome pomposo (ele diria até pretensioso): *Centro Cultural e Educacional Christus*. Nessa escola, uma outra experiência interessante com um professor de História. “Lembro bem dela: uma bela mulata de cabelos curtos e uma saíta igualmente curta e incendiária. De curta só não tinha a língua. Falava muito e tudo o que lhe vinha à cabeça. Teve carreira quase tão curta quanto suas saias.” A professora virou

objeto de divisão partidária dos alunos: os prós e os contra sua saída. Ele estava entre os contra, mais por seus dotes físicos do que pedagógicos, mas os prós perderam a parada e esqueceram tudo pouco depois. “É engraçado ver, hoje em dia, como as paixões da nossa adolescência são efêmeras.” Recentemente, reencontrou uma professora sua, daquela época, agora sua colega, e lembrou-lhe o último dia de aula, quando ela lhe disse que o considerava um “punk desajustado, que ia dar muito trabalho”. “Ela fez uma cara de surpresa, riu de forma meio nervosa e perguntou: e isso te traumatizou muito?”

Quando terminou a 8ª série, não fez o teste da , mas passou no SENAI e na Engenharia. “Não que eu não ligasse, mas eu só tive perspectiva do que era a ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DA BAHIA depois que eu entrei na Engenharia. A fama dessa escola não era das melhores e a comparação imediata.” Mas não importava. Sua vida havia mudado. Agora estudava no centro, em dois turnos e com todas as perspectivas de sair da escola bem empregado. Durante algum tempo, enquanto a sua auto-estima manteve-se alta, ele se sentia *estudante*. “Mas a coisa “degringolou”. Em pouco, eu estava convivendo com gente que eu nunca conheceria no mundinho de Mussurunga e a vida boêmia me cooptou.” Logo, as *estudantadas* tornaram-se a principal razão para ele ir à escola.

Atritos constantes com os professores, com a diretoria. Um atrito com o professor de História acaba provocando sua expulsão. Expulso da EEEM-BA, vai parar na escola mais mal-afamada da Mussurunga (de volta ao lar!). No ano seguinte, vai estudar na Escola Estadual Newton Sucupira. “Durante algum tempo, a mais prestigiosa escola técnica estadual, hoje somente mais uma escola pública decadente que arrota um passado glorioso.” Desiludido, “preferia ficar no SENAI pensando em fazer revolução, criar grêmio, entrar pro movimento punk, sei lá...” No colégio, só valiam a pena as aulas da professora de Educação Artística, Múrcia. Talvez a única professora que, verdadeiramente, gostava de demonstrar prazer em ensinar, que ele tinha conhecido até então. Com , descobriu o gosto pelo teatro e para as tintas, além do prazer que poderia existir em se produzir algo. “A partir daí, eu não somente lia, mas também produziria meus próprios quadrinhos, expandiria minhas leituras e impressões sobre o mundo e me interessaria por literatura, em ler por prazer.”

Em 1993, volta para a Escola de Engenharia, disposto a concluir o curso de Eletrotécnica. Passa a estudar à noite, arruma um trabalho e um filho. O curso deixa de ser prioridade. Frequentar às aulas também. Além do mais, tinha descoberto os livros e a raiz

quadrada de delta deixou de lhe despertar curiosidade. Hoje, freqüentando o curso de História da UFBA – talvez o melhor e mais conceituado curso de História de toda a região – “cheguei à conclusão de que fiz a melhor escolha para minha vida, finalmente. Mas, por outro lado, continuo estudando com técnicos e doutores e não com professores”. Estudar sempre foi um problema. Talvez por não se sentir estimulado; talvez porque as escolhas que fez não fossem coerentes; talvez porque não tinha jeito mesmo para a coisa; “ou talvez – e vou me render finalmente à provocação que significa este memorial – o estímulo que eu precisava me foi negado pelos técnicos, engenheiros, doutores e tudo o mais que se propuseram a me ‘ensinar’ e que não eram, não gostavam ou não queriam ser professores.”

Enquanto José Antonio, João Aurélio e Mauro focalizam seus percursos até FFCH nas memórias escolares, Telma e Ana Carolina estabelecem seus contatos com a história através, prioritariamente, de histórias familiares e do interesse pela história do cotidiano.

Historia, na escola, era uma das poucas disciplinas que agradava a Telma (Memorial, 2000). Contudo, admite que a história política, privilegiada por seus professores no conteúdo da disciplina, não lhe atraía. “Por isso mesmo, a escola não constituiu o meu maior incentivador.” Ela inicia o seu memorial, anunciando que a sua memória pessoal, por vezes, se confunde com a da sua mãe. Foram tantas histórias contadas a respeito de sua infância e por tantas vezes repetidas, que tem na memória cada uma delas nos mínimos detalhes. A possibilidade de mergulhar no tempo, em uma cidade do interior, tornou-se fascinante. Através da imaginação, “pegar o vapor, viajar durante algumas horas [...]subir em árvores, roubar frutas do vizinho [...]. Infância desejada por qualquer criança criada em cidade grande, separada do mundo pelas grades dos edifícios.”

Logo passou a se interessar não só pelas histórias de sua mãe, mas também pelas de todas as pessoas idosas com quem teve contato. Dai por diante, a curiosidade cresceu. Devorava fotos antigas, atentando para os detalhes das roupas, cabelos, tudo servia de ponte para explicações dos costumes das épocas refletidas em cada foto. A paisagem denunciava os avanços técnicos, e logo se apressava em saber da economia do lugar, de que viviam as pessoas, como as fábricas surgiram, como beneficiaram a cidade e se ainda existiam. “O bom apreciador de estórias sabe que a curiosidade é infinita, sempre se tem mais a saber.” Por volta dos 12 anos de idade, despertou para as novelas de época que retratavam o problema da escravidão e a vinda dos imigrantes italianos para o Brasil. Os filmes sobre a

2ª guerra mundial foram o primeiro tema forte o suficiente para lhe levar às bibliotecas e passar horas concentrada, lendo sobre campos de concentração. “Qual não foi minha surpresa, quando, na 8ª série descobri que os horrores da segunda guerra mundial existiram em meu próprio país, a partir da ditadura de 64 nos departamentos do DOI-CODI.”

Através das histórias de sua mãe percebeu que a sociedade patriarcal brasileira estudada nos livros, se confrontava com a realidade vivida por sua mãe na década de 40, quando muitas moças trabalhavam em fabricas, costuravam para fora, vendiam de tudo no comércio, contribuía para a renda familiar, quando não a assumiam por completo. Percebeu, também, que o conteúdo histórico nunca valorizava as mulheres enquanto agentes históricos e, os negros e índios eram vistos de forma alegórica. Era uma historia feita por e para a elite. O interesse em aproximar os conteúdos da realidade dos alunos se existiram, passaram despercebidos por Telma. Os personagens históricos eram mostrados de forma distante, desumanizados, sem vida própria, nascidos para atuar determinados papéis na história. “Esta idéia foi de tal forma engendrada em minha concepção histórica, que apenas hoje, posso entender que as estórias de minha mãe eram parte da historia.”

Ana Carolina (Memorial, 2001), também como Telma, conversava com sua mãe sobre história e, nessas conversas, já demonstrava, desde pequena, um interesse pelo cotidiano. O começo da sua adolescência veio junto com o início do contato com a disciplina específica História e, logo de início, se apaixonou pela Grécia e sua mitologia. Lembra que ficava imaginando como os gregos viviam, se vestiam, comiam, se relacionavam. A paixão pela Grécia permanece até hoje e, com certeza, influenciou bastante na escolha da Faculdade. Queria saber mais sobre esse e outros povos da Antigüidade. “Analisando hoje este meu interesse, percebo que o que me interessava principalmente não eram as guerras e os governantes e sim a cultura e o cotidiano desses povos da Antigüidade, focos da História que, sei hoje, fazem parte da Nova História.”

Nascida no Rio de Janeiro, em 1985, veio morar com a família, aos 5 anos, em Salvador. Aos domingos, passeava pela Cidade Baixa, Barbalho, Bonfim, Pelourinho etc. Seu pai a levava para esses passeios e lhe falava da história da vida dele e desses bairros. Nessas andanças, mostrava-lhe os monumentos, palácios, mansões antigas... Ela demonstrava interesse nos comentários que ia fazendo durante esses passeios: “Salvador tem história em todas as partes e qualquer pessoa que a conheça, por mais que não se

interesse pelo passado, não deixa de ficar curiosa para saber o que aconteceu nessas ruas, como viviam as pessoas daqueles belos casarões...”. Durante todo o ginásio o gosto pela História foi aumentando e a relação com a disciplina ficou cada vez mais íntima. Cada vez mais participava das aulas de História com um prazer especial. A participação fora da sala de aula também contribuiu para desenvolver características que considera importantes para o trabalho com a história. Participou do Grêmio e do Grupo de Teatro da Escola. Nessas experiências sempre buscava investigar questões da atualidade ocorridas no momento. O Massacre dos Sem Terra, o assassinato do índio Galdino etc. “Me preocupava em me posicionar criticamente diante dos acontecimentos e em contribuir com o debate.”

No 2^o Grau, o gosto pela História já era claro. Gostava de ajudar os meus colegas que tinham dificuldade com a matéria. “Nessas experiências percebia que eu tinha vocação para o ensino da história.” Desde criança, admirava muito os seus professores. Acredita que a admiração não era somente pessoal, mas também pela profissão. Brincadeiras na infância, “se revelam hoje como ensaios da minha vida futura.”

Entra na Faculdade de História com a expectativa de ser professora, porém descobre a possibilidade de pesquisar. Antes de entrar para a Faculdade, no período do vestibular, pensou em outras possibilidades, “porém foram momentos passageiros. A vocação pelo ensino de História já era uma certeza.” Ao longo da sua vida foi acumulando experiências e sentimentos que alimentaram uma sensação de prazer com a História. Teve consciência dessa relação especial e fez sua decisão. “Não houve grandes momentos históricos que me fizeram escolher, mas sim a minha micro história.” No entanto, considera o episódio da morte de Tancredo Neves como importante na sua vida para perceber o despertar da História, porque é o primeiro momento em que um fato da história do país influencia a sua. “Acredito que a busca da compreensão dos fatos e de suas influência na vida dos homens é uma característica importante para o estudo da História. Característica que no episódio da morte de Tancredo Neves, foi revelado e incentivado por meus pais.”

A morte de Tancredo Neves também marcou a vida de Valter (Memorial, 2001): “Ainda posso lembrar-me das cenas da morte de Tancredo Neves, o país parado nos últimos dias da vida dele, ainda posso escutar a música de Milton nas rádios e emissoras de TV e as pessoas com um ar de medo pelo futuro incerto.” Nascido e criado em uma família que sempre se envolvia nas discussões políticas do Brasil, foi crescendo como

uma criança mais crítica e mais ligada á realidade. Entretanto, na sua infância a imaginação corria solta. Lembra-se dos momentos em que ficava sozinho, inventando e construindo amigos em ambientes imaginários, desde cedo vivia no mundo da lua.

Estava cursando a 5ª série do ensino , quando um episódio marcou sua vida. “Zero!, é isso mesmo, ZERO [...] passei a dedicar-me como nunca ao estudo de história. O que antes era imaginário, passaria a ser um mundo de reflexão dos acontecimentos históricos e a incessante busca das respostas à minha existência.” Dentro deste contexto , em 1997, dividido entre Direito e História resolve prestar vestibular para História: “Outro momento que deve ter contribuído para minha escolha foi o convívio com meus professores, foram meus grandes incentivadores por estar neste curso . A maneira como eles ensinavam história, cativava e encantava a todos os alunos.”

A opção pela escrita do memorial é uma das atividades propostas no curso de Metodologia do Ensino de História I. O aluno que não quiser se lançar nesta viagem pela , pode optar por fazer entrevistas nas escolas ou por uma resenha de um livro. Poucos têm optado pelo memorial. Para Cláudio (Memorial, 2001), a produção de um memorial é um exercício de rememoração. Sem dúvida, a resistência que as pessoas apresentam a essa forma de "atividade" está na dificuldade que temos de lidar com o passado, sobretudo quando esse passado é o da nossa história individual. “Mais difícil do que se relacionar com o nosso passado é compartilhar com o outro esta experiência tão íntima.” Para Jacira Primo (Memorial, 2001), a memória, como algo fluído e difícil de ser trabalhado, pode, às vezes, nos enganar. Valter (Memorial, 2001) considera que a opção que fez pela escrita do memorial se configura em um desafio em que se constitui todo e qualquer trabalho de reconstrução do passado. “Para nós, estudantes de história, o exercício de construção do memorial da nossa trajetória se torna um exercício instigante, na medida em que, a "matéria - prima" da profissão que escolhemos é o passado e sua reconstrução, com o intuito de preservação da memória.” Nesse sentido, indaga: *O que quer o homem com o seu passado? O que busca o homem na história?*

Sem dúvida que na construção do memorial cada indivíduo coloca uma motivação diferente, o que é a marca da singularidade de cada um. Alguns certamente vão localizar uma curiosidade acerca dos monumentos de sua cidade que marcam os vestígios do passado; outros talvez se recordem com uma certa saudade a admiração sentida por algum professor de história, com "idéias diferentes" na hora de explicar a realidade. Outros ainda podem estar seriamente indignados com as injustiças sociais e querem compreender a origem das desigualdades sociais. Mas o que certamente todos tem em comum é a curiosidade de saber.

São incontáveis as motivações que podem, acredito, mobilizar essa “curiosidade do saber”, movimentar alguém no sentido de ir buscar o seu despertar para a história. Além das apontadas por Valter, outras, como: um zero, uma família que cultivava a conexão com o passado, novelas de televisão, filmes acontecimentos marcantes que comoveram etc.

Jacira Primo (Memorial, 2001) teve dificuldades para conseguir “selecionar poucas, mas marcantes histórias” que a comoveram durante sua vida. “Quero contar apenas três”: O Impeachment do ex - presidente Fernando Collor de Melo - “Eu nem entendia direito o que estava acontecendo, mas juro que nunca vi a sociedade tão agitada, era a multidão nas ruas, discussão em ônibus, protestos em todos os lugares...”; a morte do vocalista do *Nirvana*, Kurt Cobain - “Naquele dia, a comunidade roqueira inteira parou para se perguntar o que estava acontecendo, pois parecia que algo de muito errado estava acontecendo, e esse momento de reflexão durou não só um dia, mas cinco anos.” A morte de Senna - “De repente, a TV foi transformada em um grande liquidificador e aquelas imagens do acidente, das antigas corridas, do caixão, das pessoas chorando, a música tema de suas vitórias...”

Enquanto Jacira critica uma televisão que explorou “até a exaustão” uma figura que ela admirava como a de Senna, a história chegava até Laís (Memorial, 2000) por essa mesma televisão. A história entrou, particularmente na sua vida, quando, adolescente, assistiu, “no verão de 1985, ao histórico encontro entre os homens que mandavam no mundo, que estavam ali para decidir o destino da humanidade, de todos, inclusive o meu.” Era a reunião de cúpula entre o Reagan e Gorbatchov para discutirem sobre desarmamento nuclear. “Pois bem, desde , não parei mais de interessar-me pela História [...]”. Filha primogênita de uma professora e de um policial civil, Laís não conseguia um diálogo com os pais que a achavam muito jovem para tais preocupações.

O passado chegou até ela por outros caminhos, quando sua avó materna falava de sua descendência espanhola, do bisavô que imigrou para o Brasil e virou comerciante, “ela gostava de tocar para mim as castanholas que ganhou quando era jovem.” Sua avó paterna lembrava-se de seu tempo de mocinha; descrevia os costumes e os lugares; a feira de Água de Menino, o bairro e a rua em que morava ... “Fechava os olhos, viajava no tempo, tentando imaginar como eram aqueles lugares.”

Cláudio (Memorial, 2001) também teve o privilégio de ter a influência de uma avó paterna (pai de criação) na sua educação: ” Avó ‘postiça’, negra, analfabeta [...] que me

contou estórias e histórias, que me apresentou a sua fé sincrética, as suas "modinhas", o seu amor de mulher do Recôncavo, sem muitos mimos, mas amor." Outro fato marcante na sua vida foi que, durante boa parte da sua infância, passou em festas de Candomblé, ou visitando sua mãe que era filha de santo e se recolhia, periodicamente para as "obrigações" de sua seita. Aprendeu cânticos e rezas, assistiu a festas com muita comida de azeite e muito batuque. "Para mim o Candomblé não era folclore." Essas vivências ligadas à sua história pessoal, inserida no social, o fez "mais próximo da história dos negros, dos oprimidos, dos sem história." Em relação ao resto da família, não consegue encontrar ninguém que tivesse a menor ligação com nenhuma das Ciências Humanas. "Tios eletricitas, primos metalúrgicos, avó enfermeira e kardecista, mas nada de história."

Sua intuição de "historiador" direcionou sua busca, para o seu despertar pela história, nas brincadeiras de infância. Foi quando se lembrou que um dos brinquedos que eu ganhei quando criança e mais gostou, foi um quadro - negro. Com aquele quadro - negro, eu era o professor de uma sala imaginária, em que eu tinha vários alunos, submetidos à minha autoridade e sapiência. "É claro que essas brincadeiras de ser professor me davam muito mais prazer pelo exercício de dominação que eu exercia sobre meus alunos imaginários do que pelos estudos." Aos 10-11 anos de idade, brincava sempre com medo que alguém chegasse e o visse "falando com as paredes". Aos 13 anos de idade, resolve, temporariamente, o problema das aulas imaginárias, conseguindo alguns "alunos", seus vizinhos, para "tomar banca". "Os brinquedos e o brincar infantil constituem-se numa espécie de "laboratório" em que a criança pode ser médico, enfermeiro, vendedor de picolé, detetive, motorista de trios elétricos e... Professor."

Brincar de professor seja com bonecos seja com alunos imaginários ou "reais", é uma referência que encontro com certa frequência nos memoriais. A elaboração dos memoriais pode levar a s"achados". Ao mesmo , a perspectiva de ser professor pode ser um estorvo para a escolha pelo curso de história. Laís (Memorial, 2000), por exemplo, sempre gostou de estudar História, mas, quando pensava no curso, refletia sobre as dificuldades enfrentadas pelos professores; problemas como os baixos salários, as condições precárias de trabalho nas escolas públicas etc. Então concluiu que, se optasse por cursar História, seria para fazer pesquisa, "pois sempre vi o historiador como um profissional prestigiado e reconhecido socialmente, pensava o quanto seria bonito poder

reconstituir o passado através das fontes históricas.” Antes de entrar na UFBA, abandonou os cursos de História da UNEB e da UEFS, “pois ambos estavam voltados para a formação de professores.” Ana Carolina (Memorial, 2001) apesar de perceber, “mais do que nunca”, que realmente tem vocação e prazer tanto para o ensino quanto para a pesquisa de História, receia que as expectativas de emprego frustrem “um pouco esses projetos de viver com a História.

Outra referência é a televisão, particularmente as novelas - *Escrava Isaura* é o título mais de uma vez citado - e filmes de época. Dois desses filmes: *A Paixão de Cristo* e *Tiradentes*, vistos “na velha televisão Sharp”, trouxeram o passado para Sérgio (Memorial, 2000). O açoitamento de Cristo, no primeiro, e de um escravo no segundo lhe impressionaram. A cena do açoite do escravo levou-o a indagar à sua mãe o porquê do homem não reagir. “A resposta lhe deu o primeiro sinal da História do Brasil: “Antigamente, os brancos eram donos dos negros. Aquilo me irritou profundamente por se relacionar a maldades que podiam ser feitas sem reservas.” Recebe do pai uma enciclopédia, *As Grandes Civilizações Antigas*; um programa novo, *Os Grandes heróis da Bíblia*, passa a ser apresentado na TV Itapoan. “Passei a sonhar com cidades antigas.” História deixou de ser apenas um prazer quando ingressou na Escola Técnica Federal da Bahia. Conheceu o marxismo. Era uma História diferente, atuante. Ingressa na Universidade. 1ª opção: História. A Faculdade lhe deu mais do que a orientação esquerdista da Escola Técnica. A missão de ensinar a verdade é substituída pela de ensinar a busca da verdade. “Ganhou um sabor novo. Mais prazeroso.”

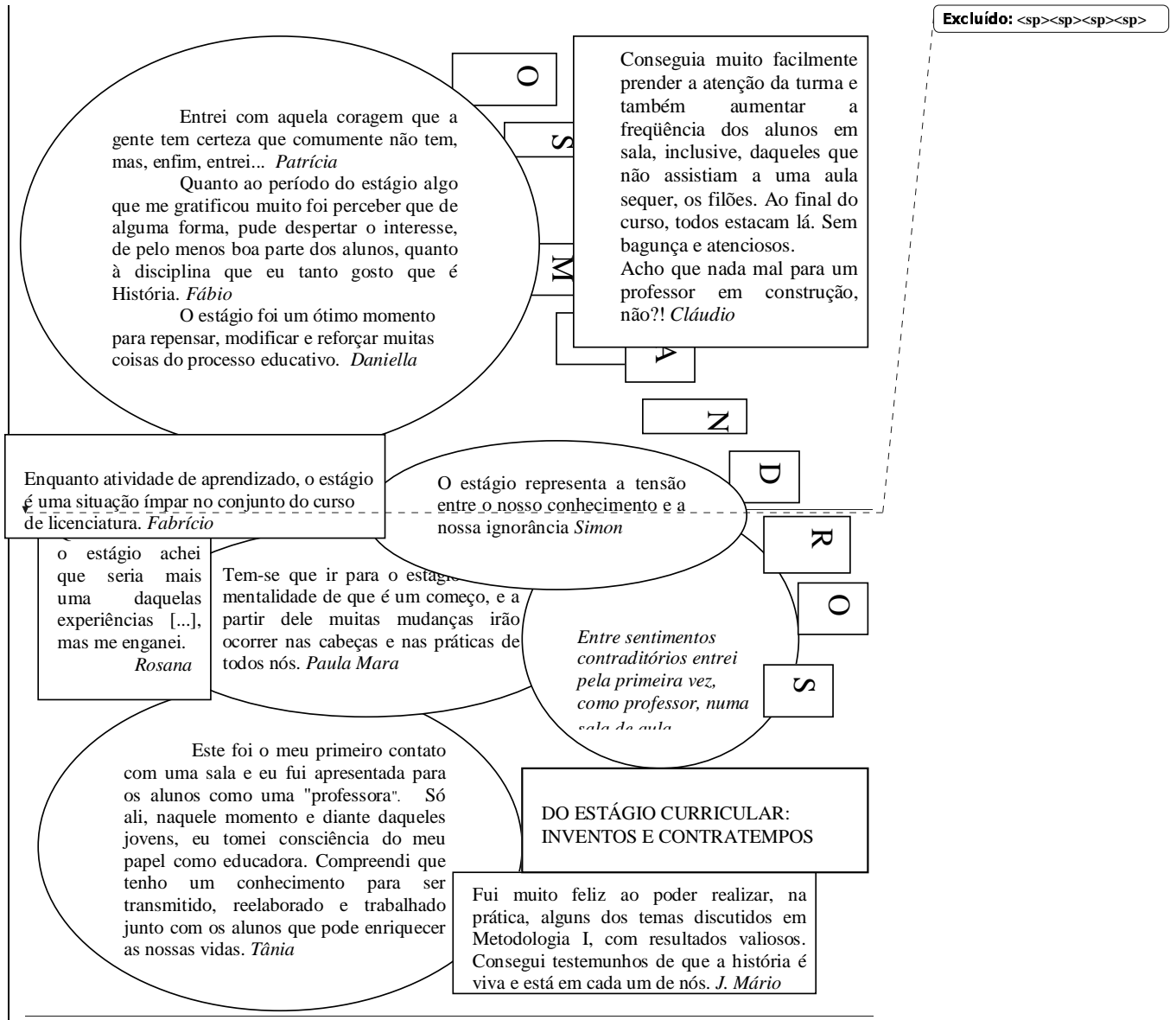
“Bravo, década de 80. Povoado de 7.000 habitantes, pertencente ao pequeno município baiano de Serra Preta. Localidade isolada no semi-árido, cercada pelo latifúndio pecuarista e dominada por uma política concentrada nas mãos de poucos.” Com estas informações, Mario Ângelo, (2001) inicia o seu memorial no qual relata a sua trajetória política que acontece imbricada ao seu “gosto pela história.”

Durante o primeiro grau e parte do segundo, não sentia o mínimo prazer em abrir o livro de história. Sempre acreditou que o conteúdo do livro era igual à aula da professora.” Foi para a recuperação. “Só me restava abrir o livro e estudar.” Descobriu, a partir de então, que o livro – ou, pelo menos, o que teve contato - era muito diferente da aula. “Passei a perceber que a história era muito mais profunda e complexa. Tomei gosto pela coisa com

diz o ditado popular.” Compreendeu que estudar só o conteúdo de história não era o bastante. Era preciso participar ativamente na construção social da comunidade. “Reuni-me com alguns colegas e pensamos em fundar um partido político. Em 1994, fundamos o PT de Serra Preta. Fui o primeiro presidente do Partido.” Parentes, ligados ao Carlismo, tentaram lhe convencer que estava errado: “o PT é comunista e baderneiro” diziam. Mas era um caminho sem volta. Candidata-se a prefeito em uma chapa contrário a de um tio. Foi uma surpresa geral na comunidade: “um grupo de garotos desafiando o poder local”. A perda da eleição evidenciou a incipiente preparação política. “Ficamos chateados: Como o povo vota em quem promove a sua miséria? Nos perguntávamos.” Fundaram um Centro de Pensamento Crítico de nome Marx. Era um espaço no qual se discutia política. Já em Salvador, depois de uma passagem pelo CEFET, resolve fazer outro vestibular. “Meus amigos sempre diziam que eu tinha tudo a ver com a História.” Mário também achava que sim, mas a pouca valorização do magistério no Brasil lhe deixava em dúvida. No último dia da inscrição, tomou coragem e se inscreveu no vestibular para História na UFBA. “O novo Curso, a princípio, deixou-me inseguro, pois, tudo que eu acreditava como verdade passei a relativizar. Compreendi que não há verdade absoluta.” O contato com as correntes historiográficas evidenciou a pluralidade de convicções que permeiam o saber histórico

Estas são algumas das histórias contadas pelos alunos de Metodologia do Ensino de História I. Gosto muito de todas elas. São criativas, sinceras, bem escritas, algumas espirituosas, outras comoventes. Não pretendem ser a busca de uma verdade e, quando pretendem, percebem que esta verdade pode ser relativizada: “Termino assim o meu relato de episódios que mobilizaram a sociedade e dos quais fui testemunha. Não sei, ao certo se foi assim que aconteceram, mas é assim que os lembro.” (Jacira, Memorial, 2001).

Percebo que, nessas narrativas, os alunos se envolvem, dando o melhor de si, buscando as motivações pela escolha da história como professor e/ou pesquisador. Sacrifiquei algumas, muito a contragosto, como também muito a contragosto sacrifiquei trechos das selecionadas. Gostaria de poder transcrevê-las *in totum*, mas não cabe na proposta deste trabalho. Por enquanto, esses memoriais compõem e, ao mesmo tempo, revelam elementos dos meandros do estágio curricular, próximo tema deste trabalho que se inicia, narrando as diversas experiências dos estagiários.



Meandros, no *Aurélio*, significa sinuosidade, rodeio, volteio de curso de água, de caminho; também emaranhamento, complicação, dificuldade e ainda enredo, intriga, confusão. Todos esses significados se adequam à movimentação do estágio curricular. As condições em que esses estágios se realizam estão muito distantes das que poderiam ser as “ideais”. Entretanto, não tenho a pretensão de analisar as implicações institucionais, educacionais, governamentais...nas quais, se enredam estes estágios. Em vez de dar preferência ao que “poderia ser”, pretendo narrar, através das palavras dos próprios estagiários, “o que foi”: como eles mesmos, em situações adversas, criaram seus inventos, perceberam e superaram (ou não) os contratempos. A pretensão maior, talvez, seja que o leitor, como Carlos Alberto (Relatório, 1993), ao fim do seu estágio, tenha a oportunidade de entrar em contato com a realidade do ensino público, constate e registre alguns dos problemas dos quais o estagiário, antes, só ouvia falar, e possa, “também, detectar alguns pontos positivos e esperanças.”

Ao término do estágio, o profissional em formação, provavelmente, não é mais um entusiasmado, mas sim, um resistente, assim considera José Ricardo (Relatório, 1997). Todo o seu entusiasmo encontra pela frente uma série de vícios dos maus profissionais, de alunos que acumularam, ao longo de sua formação, um déficit de conteúdo, de um Estado que não demonstra o menor interesse em transformar esta realidade, restando-lhe apenas a sua consciência humanitária. No entanto, ressalva que as aulas de Metodologia de Ensino da História I foram fundamentais para a sua formação profissional, visto que, “despertaram a preocupação de como o ensino de História pode se tornar mais prazeroso mesmo em se tratando de um público limitado pela realidade conjuntural do ensino público, na Bahia.”

Jusilena (Relatório, 1994) amplia a validade desses fundamentos teóricos, ao considerar que mais que uma avaliação, o estágio é o momento em que o estudante mostra o que aprendeu durante todo curso e o mais importante, transmite os conhecimentos adquiridos para outras pessoas. Ensinar é uma tarefa árdua e que exige o máximo de dedicação do professor. Exercitando a prática pedagógica, o estudante, que vai se tornar mestre, percebe a relação do aluno com a escola e com a vida. Há troca de experiências e há construção do conhecimento. O estágio, apesar de ser uma situação peculiar, já que, em curto período de tempo, o estagiário coloca em prática a sua vivência na Universidade, é de grande valor, pois permite que ele entre em contato direto com a realidade educacional.

“Apesar de já ter oito anos de sala de aula, eu tive uma certa insegurança ao entrar na sala, porém esta foi logo dissipada, pois os alunos não me olhavam como uma ‘estagiária’ e me receberam calorosamente.” A insegurança, sentida por Jusilena, é registrada mesmo por aqueles que, como ela, já tinham experiências em sala de aula como professores: “O primeiro dia de aula nunca deixará de ter o seu ‘quê’ de especial, no qual se misturam ansiedade, expectativa, receio do novo, enfim uma profusão de sensações que se combinam à alegria e ao prazer de ensinar.” (Márcia Gabriela, Relatório, 1996). Expectativas que Graciela (Relatório, 1996) experimentou de maneira intensa: “Estava extremamente tensa, insegura A sensação de inevitabilidade do estágio, de sua aproximação e a angústia que provocava, havia me colocado em um cotidiano de tensão e medo [...]” Esses sentimentos acompanharam praticamente todo o seu estágio, apesar de suas propostas de trabalho bem elaboradas e o domínio do conteúdo. Foram estas qualidades que permitiram, fui testemunha disso, que, em uma sala dispersa e barulhenta, um grupo de alunos exigissem silêncio dos colegas para poderem acompanhar suas aulas.

Graciela nunca tinha entrado em uma sala de aula, assim como Maria Edna (Relatório, 1994): “Entrar em uma sala de aula para orientar 36 (trinta e seis) alunos foi uma experiência totalmente nova: eu só havia entrado em sala como estudante.” Não sabia se realmente estava preparada para enfrentar aquela situação, pois, mesmo segura dos conteúdos, não tinha certeza se os estava passando de forma adequada para a compreensão dos alunos, preocupava-se com a linguagem utilizada:

[...] quando estamos na Faculdade, achamos mil soluções para os diversos problemas ocorridos em sala de aula, no entanto, quando encaramos o problema de frente é que percebemos a quase total insuficiência do que teorizamos em sala. Então nos deparamos com a insegurança, a fragilidade e a tentativa de encontrarmos soluções para problemas que só em sala detectamos. Em alguns momentos fiquei perdida, talvez por tratar-se de um velho problema (a falência da educação pública), porém, na prática, novo para mim.

Perguntou-se diversas vezes se valeria a pena, se era realmente aquilo que queria, e chegou à conclusão de que a insegurança, a fragilidade, a incerteza fazem parte do crescimento humano e profissional. Quem sabe, se não se deparasse com tantos contratempos, hoje não teria a certeza do muito que tem “a aprender e fazer, pois a incerteza leva à busca constante.” O descompasso percebido por Maria Edna, entre o aprendido na Faculdade e os desafios encontrados na sala de aula, é também motivo de considerações de outros estagiários.

Seria possível aplicar eficazmente o que fora debatido em Metodologia I? Pergunta-se Humberto (Relatório. 1997). No período em que antecedeu o início do , conviveram no estagiário, sentimentos contraditórios de autoconfiança e medo. Nunca havia tido experiências em sala de aula. Aliado a isso, havia ainda a angústia de conciliar, da melhor maneira possível, a teoria apreendida com a prática a ser desenvolvida: “Entreí, na sala, tenso, na expectativa do que iria acontecer. Durante o estágio, vivi momentos de euforia e de decepção Cada aula gerava uma expectativa em relação ao resultado que seria obtido, quando as coisas não iam bem, a sensação era de frustração.” É verdade, contudo, que se aprende com os erros. Ao longo do estágio, reformulou alguns procedimentos e incorporou novos, “forçado muitas vezes pelas circunstâncias.”

Para José Mario (Relatório, 1996), “é imprescindível evidenciarmos as contribuições do Curso de Metodologia I em tudo que ocorreu neste estágio. Pois aprendemos a lidar com vários mecanismos para levar inovações para as salas de aulas.” Os trabalhos com linha do tempo, memórias, história oral, oficina cinema-história, mapas, colagens etc. todos foram significativos contributos para o estágio. Adriano (Relatório, 1996), levando em conta as condições oferecidas para o desenvolvimento do curso, acredita que este período de estágio e discussões em sala foi importante “para sedimentar coisas positivas que já havia em minha prática, e, ao mesmo tempo, descobrir e incorporar novas idéias que antes eu nem acreditava que pudessem funcionar.”

A possibilidade de tentar inovações de, como diz Virgínia (Relatório, 1994), “tentar alguma espécie de aula diferente”. é uma das vantagens do estágio:

O estágio foi fecundo no sentido de despertar e apontar para diversas formas de trabalho. Por exemplo, a idéia da exposição sobre o negro foi muito boa, mas poderia ter sido melhor trabalhada com os alunos, poderia ter tido uma divulgação feita pelo próprios alunos nas outras salas, feito cartazes, textos e até um jornal. A exposição de um determinado assunto é uma atividade que solicita um trabalho interdisciplinar. Enfim, o estágio foi um ótimo momento para repensar, modificar e reforçar muitas coisas, acerca do processo educativo. Como exemplo, percebi as dificuldades e até impossibilidade de apenas um professor fazer grandes mudanças no ensino, mas reforcei a idéia de que a articulação de professores, pais e alunos pode melhorar e mudar efetivamente a qualidade do aprendizado de uma escola. (Daniella, Relatório, 1999)

Essa articulação entre professores, sugerida por Daniella, tem acontecido, em algumas ocasiões no próprio estágio, quando os alunos que vão estagiar na mesma série fazem um planejamento comum e trocam, entre si, as experiências em sala de aula: “Outra

coisa muito legal, que aconteceu comigo nesse estágio, foi o trabalho de equipe, buscando sempre um ajudar o outro.” (Capinam, Relatório, 1996). Para Capinam, o estágio foi super gratificante em todos os sentidos, principalmente para a sua formação profissional: “Foi de fundamental importância para mim, os cursos de Metodologia I e II, como facilitador do meu desenvolvimento em sala de aula e para a minha formação profissional.” Aplicou muito do aprendido também no Colégio Central, onde ensinava à noite, pois, apesar de já ter uma pequena experiência em sala de aula, aprendeu, nesses cursos, que existem vários recursos e métodos para tornar as aulas mais atraentes e com isso, despertar nos alunos, o interesse necessário, não só pela história, mas também em relação a outras disciplinas.

Fábio (Relatório, 1998) também ressalta como facilitou o seu trabalho o contato com um arcabouço metodológico, do qual anteriormente não tinha conhecimento. Apesar de já ter tido uma experiência anterior como professor, o estágio teve uma grande importância para ele: “O estágio didático é um bom e necessário meio de fazer com que o formando, principalmente o que não tem nenhuma experiência nesse sentido, o que não foi meu caso, tenha um prévio contato com a prática profissional na qual ele está se graduando.” Opinião compartilhada por Carlos Alberto (Relatório, 1997), para quem, o estágio foi muito importante, “porque contribuiu bastante para a minha formação profissional, mostrando-me as dificuldades encontradas por um professor em sala de aula, principalmente em Escola Pública onde as condições de trabalhos são tão adversas.”

Para Humberto (Relatório, 1997), a importância do período de estágio residiu no fato de ter permitido o diálogo entre a teoria e a prática. “Nele tivemos a oportunidade de aprender com os erros, de reformular planos previamente elaborados, de detectar algumas das nossas deficiências, bem como de entrar em contato com a realidade do ensino, agora o observando a partir de uma perspectiva diferente.” Do ponto de vista estritamente pessoal, o período de estágio proporcionou ao estagiário a oportunidade de confrontar-se com alguns dos seus medos e limitações. Incomodou-o no sentido de suscitar problemas que certamente pedirão respostas ao longo de sua carreira profissional.

Se o estágio de Paula Mara (Relatório, 1998) tivesse se resumido apenas às primeiras aulas, ela teria desistido de ser professora, iria procurar outra profissão: “realmente as primeiras semanas foram terríveis, eu me senti impotente e até ‘incapaz’ para lecionar.” Porém, o tempo foi passando, as aulas foram dando certo, ela tomou fôlego. A

partir daí, ficou menos decepcionada e mais incentivada. Começou a sentir que a sua linguagem funcionava: “Foi muito importante, porque percebi que tinha sido apenas um momento inicial de adaptação. Depois de ter descoberto isso tudo, ficou menos complicado e doloroso na minha cabeça.” Quando as aulas não eram bem sucedidas, ela não encarava mais como um fracasso. Descobriu algo importantíssimo: as aulas são feitas de altos e baixos. Acontecem entre pessoas com sentimentos e vontades próprias, e não podem seguir uma regra. “Concluí que posso sim, ser professora e competente, que tenho capacidade de dar aulas ótimas e interessantes de fazer meus alunos refletirem e despertarem o senso crítico.” Partindo dessa perspectiva, acredita que o estágio é muito importante. “Serviu bastante, como reflexão, como medidor dos meus limites e capacidades.”

As potencialidades e limites das relações em sala de aula foram também ressaltados por Hilton (Relatório, 1999). O estagiário buscou entendê-los no sentido de repensar e projetar concretamente sua prática, como profissional da área de educação, em especial de história. “A experiência do estágio curricular foi, com certeza, uma dos mais ricos processos de aprendizagem por que passei em minha vida universitária.” A complexidade do significado do método de construção do conhecimento, acredita, se mostrou em seus contornos mais desafiadores. Mais do que nunca, ficou claro que construir conhecimento não é uma mera "abertura para o debate", ainda que esta abertura seja um dos componentes centrais do processo.

Nesse sentido, Simon (Relatório, 1998) considera o estágio “a oportunidade de confronto e de avaliação entre a produção do conhecimento que conseguimos realizar e a realidade caótica, sem um sentido definido, que encontramos.” O estágio supervisionado é uma etapa muito importante para a formação do professor. Significa muito mais do que o encontro da teoria com a prática ou o encontro da teoria e da prática com a realidade, porque, como a realidade não é um todo coeso, organizado e linear, mas sim um processo dinâmico, multifacetado, fragmentado, diverso e plural, o estágio nos apresenta esta oportunidade de realizar *in loco* uma experiência exploratória: colocar e testar dentro da história corrente, dentro da sociedade em que vivemos e participamos, as idéias e pensamentos que temos e elaboramos acerca dela. Aprendemos com nossos erros, com a diferença entre as nossas teorias - expectativas, convicções, antecipações - e os dados da observação em sala de aula que, via de regra, nos apresentam novos problemas. Além

desse embate, existe o saber não pronunciado ou explicitamente formulado, que se transmite, naturalmente, do professor para o aluno, sem que o processo lhes seja consciente. “No estágio, isso se tornou claro para mim”: A existência desse conhecimento que está ligado à interiorização de determinadas formas sociais de comportamento, e ao desenvolvimento de uma postura que envolve a incorporação de valores, havendo uma tomada de consciência de que alguns temas acabam merecendo uma abordagem privilegiada. “Entrei, pela primeira vez, como professor, em uma sala de aula, nesse período de estágio. Posso dizer que a experiência foi muito boa e que o estágio supervisionado tem uma função indispensável na formação do professor.”

Para Fabrício (Relatório, 1999), como o estágio curricular é uma atividade não apenas de conclusão de semestre, não é só uma etapa, mas a própria conclusão do curso de Licenciatura, a apreciação dessa experiência precisa enfocar todos os passos antecedentes. Realizado no âmbito da matéria Metodologia e Prática do Ensino de História, o estágio vincula-se também às disciplinas Didática, Psicologia da Educação e Estrutura e Funcionamento do Ensino. Essas formam um conjunto de reflexões sobre a prática pedagógica e a educação em suas relações com os agentes envolvidos e a sociedade. A sua crítica básica em relação a essas disciplinas é a desassociação entre teoria e prática:” Em Metodologia I não se desenvolve nada relacionado à prática de ensino, que não seja do campo teórico. Pouca reflexão teórica acompanha a prática efetiva desenvolvida em Metodologia II.” No entanto, Fabrício considera o estágio como uma experiência extremamente válida enquanto uma atividade de aprendizagem: “Pouca justiça se fará concebendo-se o estágio supervisionado como atividade de avaliação, para se medir a capacidade ou não do indivíduo para o exercício da prática docente.”

Outras apreciações feitas pelos estagiários é quanto ao tempo disponível para o estágio e aos contratemplos, tipo greves tanto na UFBA como na rede pública, comemorações, dificuldades internas das escolas etc. – que tornam este período de estágio ainda mais curto. Adriano (Relatório, 1994) considera: “A avaliação que faço do curso é boa, embora tenha algumas idéias muito particulares a este respeito.” Opinando sobre o período para um estágio curricular, fundamental à formação de um bom profissional de educação, defende que deve ser muito maior do que apenas um semestre letivo do curso, que acaba por se reduzir, na prática, a somente três meses de aula, então reivindica:

“Gostaria de ter tido tempo para poder experimentar, devidamente orientado, práticas educacionais baseadas nas diversas concepções teóricas pedagógicas.” Saber de que forma, na prática, poderia lançar mão do conhecimento de Paulo Freire ou do Construtivismo no estudo da Revolução Francesa, por exemplo.

Cláudio (Relatório, 1995) administrou “esse reduzido tempo do estágio” concentrando o processo do ensino e de aprendizagem no trabalho da visão de “História” da turma, despertando-lhes a consciência crítica. Como teve de enfrentar, logo de começo, o extenso plano de unidade, esboçado pela professora regente, “que trabalha, a meu ver, com uma sobrecarga de informações, não dispensando a atenção devida à digestão delas”, com os feriados, reduzindo muito o tempo do estágio, Carlos Alberto (Relatório, 1993) empreendeu uma modificação no plano, priorizando os conteúdos que considerou mais significativos. Valter (Relatório, 1996), Ricardo (Relatório, 2000) e Bráulio (Relatório, 2001), destacando as greves e os feriados como contratempos para o desenrolar do estágio, consideram, respectivamente que o estágio foi bastante proveitoso, tanto do ponto de vista pessoal quanto profissional, pois as experiências vividas serão aproveitadas posteriormente; as greves, tanto do colégio quanto da Faculdade, também atrapalharam o andamento normal dos trabalhos, sem prejudicar, entretanto, o desfecho do mesmo; apesar das greves “eles absorviam minhas observações para produzirem algo melhor e mais criativo.”

Para Fábio Hora (Relatório, 2000), o estágio, longe de ser um mero instrumento burocrático, é uma experiência significativa e, por isso, acredita que o tempo de apenas uma unidade em sala de aula seja insuficiente para uma formação mais sólida dos novos profissionais: “Se eu, por exemplo, que tenho mais de dois anos em sala de aula, fiquei vacilante no início, imagine o professor que teve somente esta experiência de uma unidade em sala de aula.”.Sugerindo que esse tempo deve ser ampliado, ressalta que o estágio curricular é o melhor momento para o aluno, que está concluindo a graduação ousar experimentar o que aprendeu durante todo o curso.

E os estagiários, aqui e ali, têm aproveitado este momento de ousar experimentar, referido por Fábio Hora. Não são, como se viu no decorrer deste trabalho, “ousadias” extraordinárias, mas buscas de , como montagem de pequenas encenações, saídas às ruas, atividades com música, poesia, cinema, trabalho com conceitos, leituras de textos mais elaborados, seminários etc. que, sobretudo em escolas públicas, correm o risco de não

darem certo. Algumas vezes, não dão, no entanto, o invento foi tentado e, dentro das circunstâncias, experimentado. Às vezes, dão: Antes da encenação da Inconfidência Mineira, e da Conjuração Baiana, Capinam (Relatório, 1996) reservou uma aula só para a turma discutir como seria feita a peça. Levou todo o material que tinha de jornal, com textos simples e de fácil compreensão, para facilitar a construção do roteiro dos trabalhos. Quando relatou todo o processo da Conjuração dos Alfaiates até o enforcamento na Praça da Piedade, os olhos dos alunos brilhavam, pois alguns dos lugares relatados, são transitados por eles no cotidiano. Era como se tudo que falou, fosse sendo projetado na frente deles e de repente, o interesse estava estampado na turma. “Mas, mesmo assim, fiquei apreensivo no dia da apresentação, pois não esperava que o envolvimento dos alunos fosse suficiente para realizar um bom trabalho Mas eu estava enganado. Todos levaram a proposta com vontade de fazer a sério.” Hilton (Relatório, 1999), trabalhando com música, propôs um debate sobre o texto da canção Haiti de Caetano Veloso e Gilberto Gil. Foi bastante produtivo. “Discutimos a história como coisa do presente, evidenciamos problemas sociais que permanecem no Brasil e na Bahia, a importância da arte como documento histórico. Tudo isso a partir das observações que eles mesmos fizeram [...]”.

Às vezes, um invento se expressa apenas em uma solução para a falta de recursos ou para uma dispersão em sala de aula. Kátia (Relatório, 1993) buscou solução para a falta de recursos didáticos na confecção do material didático pelo próprio aluno. A confecção de mapas, referentes aos assuntos dados, propiciou a visualização das áreas abordadas, assim como pesquisas, colagens e desenhos. Durante uma aula de Antonio Capinam (Relatório, 1996), um menino estava ouvindo um rádio cassete na sala. “Perguntei para ele, qual era a música que estava tocando, então ele me disse que era Bob Marley. Prontamente, perguntei se ele sabia qual era o país de origem do artista e onde ficava esse país.” O aluno não sabia, então perguntou à turma. Eles não faziam idéia a respeito da vida de Bob Marley. Falou para eles que o país era Jamaica, e que ficava na América Central. “Nesse momento, senti a necessidade de ter um mapa – mundi para poder localizá-lo. Mas, como não tinha, peguei minha agenda, mostrei no mapa o referido país, e passei para todos observarem.”

Enfim, como diz Patrícia (Relatório, 1995):

A conclusão que posso tirar é justamente perceber que a prática não é tão difícil como se pensa. Reformular o ensino é possível, desde que se esteja disposto. Os alunos estão ávidos por um novo tipo de professor, mais competente e ciente de seus posicionamentos políticos, pois sem isto, o professor estará reproduzindo um tipo de educação que não compete à realidade atual.

Não quero dizer com isso que a educação seja redentora da sociedade, mas a educação é o ponto de partida para qualquer tipo de mudança, seja ela social, cultural ou política. O estágio mostrou-me, o que, na teoria já se sabe, que é possível ser um professor diferente e é possível despertar o aluno para uma história mais dinâmica, viva e, portanto mais próxima da realidade dele. Quando nós pudermos de verdade fazer da história, algo realmente agradável e interessante, teremos dado o primeiro passo para devolver à História sua essência revolucionária.

V - CONSIDERAÇÕES FINAIS

O prestígio da palavra escrita, da frase lapidar, do pensamento inflexível, o horror ao vago, ao hesitante, ao fluido, que obrigam à colaboração, ao esforço e, por conseguinte, a certa dependência e mesmo abdicação da personalidade têm determinado assiduamente nossa formação espiritual. Tudo quanto dispense qualquer trabalho mental aturado e fatigante, as idéias claras, lúcidas, definitivas, que favorecem uma espécie de atonia da inteligência, perecem- nos constituir a verdadeira essência da sabedoria. *Sergio Buarque de Holanda.*

"Desinteressante, precário, decadente, confuso, burocratizado e repetitivo." (LAGOA, 1991, p. 32). Assim, a revista Nova Escola adjetiva a situação do ensino de história no artigo "História: o bonde que a escola perdeu". Acredito que essa adjetivação, a qual no momento em que elaborei o projeto original aceitei como absoluta, precisa ser relativizada. Não apenas em relação ao momento em que o artigo foi elaborado ou ao momento em que elaborei o projeto, mas principalmente em relação à atualidade do ensino da história. E para legitimizar essa constatação, recorro à possibilidade da substituição do ou pelo e/ou e à possibilidade de convivência de várias referências o que provoca uma tensão necessária para uma pesquisa que acolhe a complexidade e a multirreferencialidade.

O ensino de história continua caracterizado por professores desinteressados – por razões que vão dos baixos salários e condições precárias de trabalho até questões subjetivas - repetindo fórmulas desgastadas como questionários e “pesquisas” para alunos mais desinteressados ainda. Ao mesmo tempo, esse ensino, quando a gente o olha através de outros pontos de vista, deixa entrever possibilidades surpreendentes. A começar pela própria literatura sobre o tema que tem se mostrou, ao longo da pesquisa, rica tanto quantitativamente como qualitativamente, até inovações que tenho observado em algumas salas de aula – não só dos estagiários, mas também dos professores regentes - inovações que também têm sido registradas na própria Nova Escola.

No decorrer dessa tese, tentei narrar alguns dos inventos e contratempos que têm acontecido na matéria Metodologia de História. No início da sua escrita pretendia que o seu ponto culminante fosse o tema *Inventos e contratempos*. No roteiro original, esses *inventos e contratempos* consubstanciariam todo o 3º Movimento, no qual, seriam relatadas e comentadas as inovações e dificuldades, que considerasse mais significativas, acontecidas na matéria Metodologia do Ensino de História. Entretanto, no decorrer do trabalho, fui

percebendo que os *inventos e contratempos* perpassavam toda a tese, se diluindo, com maior ou menor concentração, nos seus diversos movimentos e capítulos. Dessa forma, de uma maneira mais focalizada e concentrada, se inseriram na *Trama das relações pedagógicas*, motivando o capítulo sobre os *meandros do estágio curricular* e, a sua escrita se constituiu, primordialmente, de relatos de estagiários, que considerei ilustrativos. Essas modificações vêm ao encontro da afirmação, feita na *Apresentação*, de ser o próprio texto que, em certas instâncias, puxa o movimento da escrita, provocando mudanças no roteiro original. Além disso, muitas vezes, uma intenção existe apenas para mobilizar a construção de um trabalho e a construção dessa tese foi movida por muitas intenções.

Nesse sentido, todo o seu arcabouço teórico - *compreensão*, complexidade, multirreferencialidade, concepções historiográficas contemporâneas, epistemologia do educar - delinearam um caminho, no qual, mais importante do que a chegada é o próprio caminhar, o qual parte de um roteiro prévio, mas também incorpora os imprevistos, sincronicidades, obstáculos... enfim, os inventos e contratempos que vão surgindo nesse percurso. Isso não significa que apenas o processo importa, mas também que, nesse processo, conclusões parciais e abertas a novas possibilidades aconteceram no decorrer da escrita dessa tese. Assim indago: *O que pontuar nessas considerações finais?*

Primeiramente acho importante concluir que o arcabouço teórico proposto no 1º Movimento - *Metodologia da compreensão* – moveu a narrativa. Provavelmente, em alguns momentos, essas intenções teóricas me escaparam, entretanto, procurei, durante toda a pesquisa que o tom desse trabalho fosse dado pela multirreferencialidade, pela complexidade, por uma visão mais hermenêutica de *compreensão* e pelas proposições da epistemologia do educar, sobretudo a tentativa de não hierarquizar o conhecimento, buscando acolher e trabalhar com o texto de um aluno seja da graduação seja da educação básica, com a mesma consideração e cuidado com que trabalharia um texto de um teórico.

Alguns debates historiográficos deveriam interessar aos professores de história da educação básica, mas são, sobretudo nas escolas públicas, geralmente, ignorados. Por isso no 2º movimento - *Ensino de história e historiografia* –, busquei, auxiliada pelas chamadas novas concepções historiográficas, em especial a Nova História francesa, discutir as questões que, mesmo que não explicitamente, emergem, com mais frequência, nas aulas de história. Acredito que as relações entre *ensino de história e historiografia na*

contemporaneidade, entre tempo, memória e cotidiano e o passado/presente, entre história e ficção, os mitos, as narrativas e os sujeitos da história foram abordados, pelo menos foi essa a intenção, em um contexto aberto não apenas para a participação de teóricos, mas também de professores, de alunos da matéria Metodologia do Ensino de História e de alunos da Educação Básica. Tentei ao abordar esses temas ser coerente com as minhas opções teóricas e não excluir a fluidez, o hesitante, o vago, o fluido, evitando me deixar incandescer pelas idéias claras e/ou me aprisionar pelas idéias definitivas, referidas por Holanda (apud MICELI) na epígrafe que abre essas considerações finais.

A relação entre ensino de história e historiografia se conecta com as relações entre ensino e pesquisa e entre universidade e educação básica. Durante o desenrolar da pesquisa, busquei não perder de vista essas relações. Relembrando, que historiadores como Marc Bloch e Jacques Le Goff se ocuparam desses temas, nessas considerações finais, acrescento que Fernand Braudel também. Segundo Miceli (2000, p. 265), Braudel sempre considerou o ensino uma das principais razões da produção do conhecimento histórico e enfocou, desde cedo, esse problema que teria absorvido “o melhor de [sua] existência”, sempre valorizando a “arte difícil de ensinar.” Para ele, a pesquisa é indispensável para a renovação do conhecimento, mas é no ensino que as coisas devem ser finalizadas.

Considero muito importante essa postura de historiadores de valorização do ensino de história, principalmente como diz Miceli, “num país como o Brasil, onde a formação de professores tem sido posta em segundo plano nas universidades, verificando-se uma espécie de abandono dos cursos de graduação e promovendo-se lastimável distanciamento do ensino básico” e onde, “quase sempre, ensinar é atividade menor e de pouco prestígio.” Entretanto acredito que, nessa tese, o ensino não se constitui apenas uma finalização da pesquisa, pois, no seu desenrolar, o ensino envolve a pesquisa e a pesquisa envolve o ensino, sendo que o ensino foi a motivação maior para a realização da pesquisa.

Na crítica que fez ao projeto original dessa pesquisa, Carvalho (1999) comenta:

Começarei pelos motivos de orgulho: esse é o trabalho de uma professora, um trabalho sobre educação. São por esses trabalhos que podemos conchamar que ensino e pesquisa podem andar juntos. E segundo, mas não menos importante, é um trabalho de uma coragem ímpar: 100% de implicação. Já é comum na academia, e especificamente entre nós, trabalhos em que o pesquisador ou é, ou se torna, sujeito da pesquisa [...] Mas, é uma participação no coletivo. A sua maior ousadia é se propor analisar o seu próprio trabalho (com certeza você não vai poder dizer: eles fazem assim).

A implicação referida por Carvalho, pelo menos, foi tentada. Busquei, ao longo dessa tese, não perder o contato entre o meu ofício tanto como professora quanto como pesquisadora. Reiterando o que anunciei na apresentação, espero que a “ousadia” de pesquisar em cima do meu próprio trabalho, tenha proporcionado, a partir da teoria construída na matéria Metodologia do Ensino de História e das experiências no período de estágio curricular em escolas públicas de Salvador, possibilidades de criação e movimentação de novos referenciais teórico-metodológicos que reinventem o ensino da história para que reinventado retorne à sala de aula onde continuará a ser transformado em um processo de ensino e aprendizagem o qual possibilite a cada envolvido compreender-se como ser histórico e, neste mesmo movimento (ou não), compreender a história.

REFERÊNCIAS

- AMADO, Janaína. O grande mentiroso: tradição, veracidade e imaginação em história oral. In: *História*, São Paulo, 1995. p. 125-136.
- AMARAL, Maria Nazaré Pacheco. *Dilthey*. In: GHIRALDELLI Paulo Jr (Brasil); PETERS Michael A (Nova Zelândia). Enciclopédia de Filosofia da Educação. Disponível: www.escolaecia.hpg.com.br/filosofia.htm Acesso: 20/11/2003
- AMBROSIO, Marcelo. *História viva: testemunhos. Relatos de brasileiros que viram um século*. Rio de Janeiro: Jornal do Brasil, Janeiro 2001.
- ALONSO, Marin. *Las Musas*. Disponível : <http://www.google.com.br> Acesso: 5 jun. 2003
- ARAÚJO, Ricardo Benzaquen. As almas da história. In: RIEDEL, Dirce Côrtes (org.). *Narrativa, Ficção e História*. Rio de Janeiro: Imago, 1988. p. 90-111.
- ARDOINO, Jacques. Abordagem Multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, Joaquim (coord.). *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*, São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 24-41.
- ARRUDA, José Jobson e TENGARRINHA, José Manuel. *Historiografia Luso- Brasileira Contemporânea*. Bauru, S P: EDUSC, 1999.
- ASSIS, Machado de. O cônego ou metafísica do estilo. In: *Várias histórias*. São Paulo: Globo, 1997. p. 177-185
- ASSIS, Machado de. *Esau e Jacó*, São Paulo: Abril Cultural, 1984.
- ASSMANN, Hugo. *Pós-modernidade e agir pedagógico: como reencantar a educação*. In: *VIII Encontro Nacional da Didática e Prática do Ensino*. Florianópolis, 1996. p.11-29.
- BARBOSA, Joaquim Gonçalves (org.). *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: EdUFSCar, 1998.
- BACHELARD, Gaston. *O ar e os sonhos: ensaio sobre a imaginação do movimento*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Tempo e memória: o que se ensina na escola? In: LENSKIJ, Tatiana; HELFER, Nadir Emma (org.). *A memória e o ensino de história*. Santa Cruz do Sul: Edunisc; São Leopoldo: ANPUH/RS, 2000. p. 39-52.
- BITTENCOURT, Circe. *Pátria, Civilização e Trabalho. O ensino de história nas escolas paulistas*. São Paulo: Loyola, 1990.
- BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. In: *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1998. p. 69 – 90.
- BLOCH, Marc. *Apologia da história, ou, o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- BLOOM, S. Benjamim et Alii. *Taxionomia de objetivos educacionais: domínio cognitivo*. Porto Alegre, Globo: 1976.
- BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1983.

- BOTO, Carlota. Nova história e seus velhos dilemas. *Revista USP*. Dossiê Nova história. n 23. São Paulo: Gráfica CCS, set. -nov. 1994. p. 22- 33..
- BRASIL, Ubiratan. Desconstrução do mito Napoleão Bonaparte. *O Estado de São Paulo*. Caderno 2. Disponível em: <http://www.google.com.br>. Acesso: 19 jan. 2003.
- BRITES, Olga. A criança e a história que lhe é ensinada. In: *Produção e transgressões*. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, p. 247, v. 5, n. 10, 1985.
- BRAUDEL, Fernand. *Escritos sobre a história*. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- BRAUDEL, Fernand. *Reflexões sobre a História*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BRUNER, Jerome S. *O processo da educação*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1978.
- BUTCHER, Pedro. Napoleão vive e reaparece em exercício singelo de farsa histórica. *Folha de S. Paulo*, Ilustrada, 14 fev 2003. p. 3.
- BURKE, Peter. *A Revolução Francesa da historiografia: a Escola dos Annales: 1929/1989*. São Paulo: UNESP, 1991.
- BURKE, Peter. Abertura: A nova história, seu passado e seu futuro. In BURKE, Peter (org.). *A Escrita da História: Novas Perspectivas*. São Paulo: UNESP, 1992a. p.8-62.
- BURKE, Peter. A história dos acontecimentos e o renascimento da narrativa in BURKE, Peter. *A Escrita da História: Novas Perspectivas*. São Paulo: UNESP, 1992b. p. 327-348.
- BURKE, Peter. Desafios de uma história polifônica. *Folha de S. Paulo*, Caderno Mais, 15 out. 2000a. p. 18 – 19.
- BURKE, Peter. *Variiedades de história cultural*. Rio de Janeiro: Civ. Brasileira, 2000.
- CABRINI, Conceição et al. *O ensino de História: revisão urgente*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- CALASSO, Roberto. *As Núpcias de Cadmo e Harmonia: mitos* São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CAMARGO, Dulce Maria P. Sabor e Dissabores do Ensino de História. In: SILVA, Marcos Antonio. *História em Quadro-Negro: Escola, Ensino e Aprendizagem*. Revista Brasileira de História. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, vol. 9, n ° 19, 1990. p. 181-196.
- CAMARGO, Maria Sílvia. *24 dias por hora: quanto tempo o tempo tem*. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.
- CANO, Jefferson. Machado de Assis, historiador. In: CHALOUB, Sidney; PEREIRA, Leonardo Affonso de M. (org.). *A história contada: capítulos de história social da literatura no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1998. p. 35-65.
- CARDOSO, Ciro Flamarion. *Ensaio Racionalistas*. Rio de Janeiro: Campus, 1988.
- CARDOSO, Ciro Flamarion. História e paradigmas rivais. In: CARDOSO, Ciro Flamarion e VAINFAS, Ronaldo. (org.). *Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- CARRASCO, Alexandre de Oliveira Torres e FURTADO Joaci Pereira. A interrogação permanente. Marilena Chauí. *Revista Cult*, jun. 2000. p. 44 – 57.

- CARRETERO, Mario. *Construir as Ciências Sociais e a História*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1977.
- CARVALHO, José Murilo de. *A formação das almas: o imaginário na república do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CARVALHO Bernardo. Simon Schama. *Folha de S. Paulo*, Caderno Mais, 1997.
- CARVALHO Bernardo. Para White, história recalçou a poesia. *Folha de S. Paulo*, Caderno Mais, 11 de set de 1994.
- CARVALHO, Maria Inez. *Reação ao projeto de tese*. 1999. Curso de Pós-Graduação em Educação, Faced/Ufba, Salvador:
- CARVALHO, Maria Inez da Silva de Souza *Uma viagem pelos espaços educacionais do município de Santo Antonio de Jesus: possibilidades, atualizações, singularidades, transições*. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faced. Ufba, Salvador.
- COLL, César. *Psicologia e Currículo*. São Paulo: Ática, 1997.
- CORDOVIL, Cláudio. A ciência diante de um novo mundo. *Jornal do Brasil*, Caderno Idéias, Rio de Janeiro, 5 set 1998.
- CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano: Artes do Fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- CITRON, Suzane. *Ensinar história hoje: a memória perdida e reencontrada*. Lisboa: Livros Horizontes, 1990.
- CHAUÍ, Marilena. *Introdução à História da Filosofia: dos pré - socráticos a Aristóteles*. São Paulo: Brasiliense, 1998.
- CHAUÍ, Marilena. Brasil o mito fundador. *Folha de S. Paulo*. Caderno Mais, 26 mar. 2000. p. 5-11.
- CHAUVEAU, Agnès, TÉRTAT Philippe (org.). *Questões para a história do presente*. Bauru, S P: Edusc, 1999.
- COUTO, José Geraldo. A Invenção da História: O historiador inglês Peter Burke dá em São Paulo um curso sobre a crise “pós-moderna” da consciência histórica. *Folha de S. Paulo*, Caderno Mais. 11 set. 1994.
- COUTO, José Geraldo; CARVALHO Bernardo. Era uma vez a história: por que escritores e historiadores embaralham cada vez mais fato e ficção. *Folha de S. Paulo*, Caderno Mais. 11 set. 1994.
- COUTO, José Geraldo. “Ônibus 174” vai além da tragédia social. *Folha de S. Paulo*, Ilustrada. Disponível: <http://www.uol.com.br> Acesso: 06 dez. 2002.
- CRUZ, Heloísa de Faria. Ensino de História, da reprodução à produção do conhecimento. In: SILVA, Marcos A. da. (org.). *Repensando a história ANPUH – Núcleo de S. Paulo*. São Paul.: Marco Zero. s.d.
- DIEHL, Astor Antônio. *Vinho Velho em pipa nova: o pós-moderno e o fim da história*. Passo Fundo: Ediupf, 1997.

- DEL PRIORE Mary. Historia do cotidiano e da vida privada In: CARDOSO, Ciro Flamarion e VAINFAS, Ronaldo (org.). *Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- DIAS, Maria Odila Silva. Hermenêutica do cotidiano na historiografia contemporânea. In: *Trabalhos da Memória, Projeto História: Revista do Programa de estudos pós-graduados em história e do departamento de história*. PUC, São Paulo: Educ, 1998. p. 223 - 258.
- DOLL JR., William E. *Currículo: uma perspectiva pós moderna*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- DOSSE, François. *A história em migalhas*. Campinas SP: Ensaio, 1992.
- D'OXUM, Márcia. *Exu e o Carnaval*. Disponível: <http://www.arvoredobem.com.br>
Acesso: 20 mar. 2003.
- Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental: História*. Secretária de Educação. Departamento de Ensino, Salvador, 1984.
- DILTHEY, Wilhelm. Origens da hermenêutica. In: MAGALHÃES, Rui (org.). *Textos de Hermenêutica*. Porto/Portugal: Rés-Editora, 1986. p. 150 – 203.
- DUBY, Georges. O Prazer do Historiador. In: NORA, Pierre. *Ensaio de Ego-História*. Lisboa: Ed. 70, 1987.
- ECO, Humberto. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- FEYERABEND, Paul. *Contra o Método*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.
- FIORIN, José Luiz. *As astúcias da enunciação: as categorias de tempo, espaço e pessoa*. São Paulo: Ática, 1996.
- FIGUEIREDO, Talita. *Folha de S. Paulo, Cotidiano*. Disponível: <http://www.uol.com.br>
Acesso: 20 fev. 2003.
- FONSECA, Selva Guimarães *Caminhos da História Ensinada*. Campinas: Papyrus, 2000.
- FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História: Diversificação de Abordagens. In: *História em Quadro-Negro: Escola, Ensino e Aprendizagem*. Revista Brasileira de História. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, vol. 9, n° 19, 1990.
- FRÓES BURNHAM, Teresinha. Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (org.). *Reflexões em torno da abordagem multirreferencial*. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 35-55.
- GADAMER, Hans-Georg. *O problema da consciência histórica*. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998.
- GALEFFI, Dante Augusto. Filosofia, estética e educação: um dizer diferente. *Ágere. Revista de Educação e Cultura*. n. 3. Salvador: Quarteto, 2001a. p. 41 – 52.
- GALEFFI, Dante Augusto. *O Ser-sendo da Filosofia: uma compreensão poemático-pedagógica para o fazer-aprender filosofia*. Salvador: EDUFBA, 2001b.

- GALEFFI, Dante Augusto. Pedagogia da diferença: notas implicadas. *Ágere. Revista de Educação e Cultura*. Salvador, n. 4, 2001c. p. 143 – 160.
- GALEFFI, Dante. Projeto de construção de uma filosofia do educar polilógica. In: *XV Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste - EPEN*. São Luís – Maranhão. (Anais). 2001d. p.
- GALEFFI, Dante. Resignificação dos conceitos de ciência e epistemologia visando-se a formação de uma epistemologia do educar não-verdadeira. Salvador, In: GALEFFI, Dante. *Regimes Epistemológicos nas pesquisas em Educação: sentidos, contextos, validades e possibilidades*, Volume 1. Salvador: Quarteto, 2002, p. 395-427.
- GAGLIARD, Célia Morato et al. Reflexões Sobre a Prática Diária no Ensino de História. In: *História em Quadro-Negro: Escola, Ensino e Aprendizagem*. Revista Brasileira de História. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, vol. 9, n° 19, 1990.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. O início da história e as lágrimas de Tucídides. In: *Sete aulas sobre Linguagem, Memória e História*. Rio de Janeiro: Imago, 1997.
- GASKELL, Ivan. História das imagens. BURKE, Peter. *A Escrita da História: Novas Perspectivas*. São Paulo: UNESP, 1992.
- GAY, Peter. *O estilo na história*. São Paulo: Cia. das Letras, 1990.
- GAY, Peter. *Freud para historiadores*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- GIARD, Luce. Apresentação: história de uma pesquisa. In: CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano: Artes do Fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- GIRARDET, Raoul. *Mitos e mitologias políticas*. São Paulo: Cia. Das Letras, 1987.
- GIRARDET, Raoul. À sombra da guerra. In: NORA, Pierre. *Ensaio de Ego-História*. Lisboa: Ed.70, 1989. p. 13 - 170
- GIRON, Loraine Slomp. Da memória nasce a história. In: LENSKIJ, Tatiana; HELFER, Nadir Emma (org.). *A memória e o ensino de história*. Santa Cruz do Sul: Edunisc; São Leopoldo: ANPUH/RS, 2000. p. 109-122.
- GLEISER, Marcelo. *A dança do universo: dos mitos de Criação ao Big-Bang*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- GONÇALVES, Gilmar Moreira. Uma dama nos trópicos. *Klepsidra - Revista Virtual de História*, nº 14. Disponível: <http://www.klepsidra.net>. Acesso: 17 set. 2002.
- GRANJA, Lúcia. A língua engenhosa: O narrador Machado de Assis entre a invenção de histórias e a citação da história. In: CHALOUB, Sidney; PEREIRA, Leonardo Affonso de M. (org.). *A história contada: capítulos de história social da literatura no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1998. p.67'94..
- GRONDIN, Jean. *Introdução à hermenêutica filosófica*. São Leopoldo, R S: Editora Unisinos, 1999.
- GUIMARÃES, Lucia Maria Paschoal. Pequena grande história. *Jornal do Brasil*, Caderno Idéias, 14 set. 20002.
- HEIDEGGER, Martin. *Ser e Tempo*. Parte I. Petrópolis: Vozes, 1998.

- HEIDEGGER, Martin. *Introdução à Metafísica*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1999.
- HENDERSON, Joseph L. Os mitos antigos e os homens modernos. In: JUNG, Carl G (org.). *O homem e seus símbolos* Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1964. p. 104- 157.
- HELLER, Agnes, *O cotidiano e a história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- HERMANN, Nadja. *Hermenêutica e Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- HILLMAN, James. *Entre vistas; conversas com Laura Pozzo*. São Paulo: Summus, 1989.
- HILLMAN, James. *L' anima Del Mondo: Conversazione con Silvia Ronchey*. Milano: Editora Rizzoli, 1999.
- HOBBSAWM, Eric. *Sobre história*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- Idades Míticas* – sem referência.
- HODGE, Nicola; ANSON, Libby. Constantin Brancusi. *The AZ of Art: The World's Greatest and Most Popular Artists and Their Works*. Disponível: <http://www.google.com.br>. Acesso: 15 jun. 2003.
- IANNI, Octavio. *Enigmas da Modernidade/Mundo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- IGLÉSIAS, Francisco. A narrativa em questão. In: RIEDEL, Dirce Côrtes (org.). *Narrativa, Ficção e História*. Rio de Janeiro: Imago, 1988. p. 137-149.
- JOUTARD, Philippe. *Reconcilier l'histoire e la memoire?* In: 1º ENCONTRO FRANCO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA. Salvador, Bahia, 28 ago. 2001. Texto digitado.
- KNAUSS, Paulo. Sobre a norma e óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa. In: NIKITIUK, Sônia (org.). *Repensando o Ensino de História*. São Paulo: Cortez, 1996.p. 26-46.
- KOFF, Adélia M.N.S.e PEREIRA Ana Beatriz Carvalho. Disciplina: uma questão de autoridade ou de participação? In CANDAU, Vera Maria (org.). *Rumo a uma nova didática*. Petrópolis, R J: Vozes. p. 118 - 132.
- KOTHE, Flávio R. *Para ler Benjamin*. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1976.
- KRAMER, Sonia. *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*. São Paulo: Ática, 1998.
- LAGOA, Ana. História o bonde que a escola perdeu. In: *Nova Escola*, Nov.1991. p.32-41.
- LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo. História Oral: muitas dúvidas, poucas certezas e uma proposta. *(Re) introduzindo a História Oral no Brasil*. São Paulo: Xamã, 1996.
- LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1993.
- LARA, Silvia Hunold. A herança dos Annales: o principio e seus discípulos. In: *Questões de Teoria e Metodologia da História*. GUAZELLI, César Augusto Barcellos et al (org.), Porto Alegre: Ed. Universidade/ UFRGS, 2000. p. 235 -245.
- LE GOFF, Jacques. *Reflexões sobre a história*. Lisboa: Edições 70, 1982.
- LE GOFF, Jacques. O desejo pela história. In: *Ensaio de Ego-História*. Lisboa: Ed.70, 1989. p.. 171 - 235.

- LE GOFF, Jacques (org.). *A História Nova*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- LE GOFF, Jacques. *Uma vida para a história: conversações com Marc Heurgon*. São Paulo: Ed. UNESP, 1998.
- LEITE, Míriam Lifchitz Moreira. O ensino de história no primário e no ginásio. In: SILVA, Marcos A. da. *Repensando a história* (org.). ANPUH – Núcleo de S. Paulo. São Paulo: Marco Zero. s. d.
- LEVI, Giovanni, Sobre a micro-história. BURKE, Peter. *A Escrita da História: Novas Perspectivas*. São Paulo: UNESP, 1992.
- LIMA, Luiz Costa. Clio em questão: a narrativa na escrita da história. In: RIEDEL, Dirce Côrtes (org.). *Narrativa, Ficção e História*. Rio de Janeiro: Imago, 1988. p. 63-89.
- LOPES, Moacir C. O lirismo do cosmos. *Jornal do Brasil*. Caderno Idéias, 20 jul. 2002.
- LÓPEZ-PEDRAZA Rafael. *Hermes e Seus filhos*. São Paulo: Editora Paulus, 1999.
- LOURO, Guacira Lopes. *A História (Oral) da Educação: algumas reflexões*. Brasília: Em Aberto, ano 9, n.47, Jul. - Set., 1990.
- LOWENTHAL, David. Como conhecemos o passado. In: *Trabalhos da Memória, Projeto História: Revista do Programa de estudos pós-graduados em história e do departamento de história*. PUC, São Paulo: Educ, 1998. p. 63 - 201.
- LOWY, Michael. *Ideologias e Ciências Sociais: elementos para uma análise marxista*. São Paulo: Cortez, 1989.
- LUCINI, Marizete. *Tempo, Narrativa e Ensino de História*. Porto Alegre: Mediação, 1999.
- MACEDO, Roberto Sidnei. Por uma epistemologia multirreferencial e complexa nos meios educacionais. *Revista da FAEEBA/ Universidade do Estado da Bahia, Faculdade de Educação do Estado da Bahia - Ano 5, nº 6, jul./dez. 1996, Salvador, p. 119-133*.
- MACEDO, Roberto Sidnei. *A Etnopesquisa crítica e multireferencial nas ciências humanas e na educação*. Salvador: EDUFBA, 2000.
- MACEDO, Roberto Sidnei. *Chrysallis, Currículo e Complexidade: a perspectiva crítico-multirreferencial e o currículo contemporâneo*. Salvador: EDUFBA, 2002.
- MACHADO Ronaldo Silva. História e Poesia na Poética de Aristóteles. *Mneme revista de humanidades* v.2 - n. 3 - fev./mar. de 2001. Disponível: <http://www.google.com.br>. Acesso: 5 jul. 2003.
- MARCONDES, Ciro Filho (coord.). Tempo, história, memória in: *Pensar –pulsar: cultura comunicacional, tecnologias, velocidade*. São Paulo: Edições NTC, 1996.
- MATTA, Alfredo E. Rodrigues. Orientação sobre a elaboração de hipótese e de artigos científicos em estudos de história. IN: MATTA, Alfredo E. Rodrigues (org.). *Bahia Republicana: nossa história recente*. Salvador, UCSal. 2001, p. 7-20.
- MARTINEZ, Paulo. *Heróis Vencidos*. São Paulo: Contexto, 1996.
- MARTINS, João.Batista. *Abordagem multirreferencial: contribuições epistemológicas e metodológicas para o estudo dos fenômenos educativos*. 2000.Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de S. Carlos, São Paulo.

- MATTOS, Ilmar Rohloff. As oficinas da velha senhora. In: MATTOS, Ilmar Rohloff. (org.) *Histórias do ensino da história no Brasil*. Rio de Janeiro: Access, 1998.p. 5-8.
- MEIHY, José Carlos Sebe Bom (org.). História Oral: Muitas dúvidas, poucas certezas e uma proposta. (Re) *introduzindo História Oral no Brasil*. São Paulo: Xamã, 1996.
- MEINERZ, Carla Beatriz. *História viva; a história que cada aluno constrói*. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- MELLO, Evaldo Cabral de. Historiadores no confessionário. *Folha de S. Paulo*, Caderno Mais. 24 dez.2000, p. 18 - 21.
- MICELI, Paulo. Sobre História, Braudel e os Vaga-lumes. A escola dos Annales e o Brasil. In: FREITAS, Marcos Cezar (org.) *Historiografia brasileira em Perspectiva*. São Paulo: Contexto, 2000.p. 259-270.
- MONTENEGRO, Antonio Torres. *História oral e memória: a cultura popular revisitada*. São Paulo: Contexto, 1992.
- MORAES, José Geraldo Vinci de; REGO, José Marcio. *Conversas com historiadores brasileiros*. São Paulo: Ed. 14, 2002.
- MORI, Nerli Nonato Ribeiro. Memória e identidade: travessia de velhos professores. Maringá: EUEM, 1998.
- MORIN, Edgard. *O problema Epistemológico da Complexidade*. Lisboa: Lisboa: Publicações Europa América, 1984.
- MORIN, Edgard. Epistemologia da Complexidade. In: SCHNITMAN, Dora Fried. *Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 274-289.
- MORIN, Edgard. *Meus Demônios*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.
- MORIN, Edgard. *La tete bien faite: repenser la reforme; repenser la pensée*. Paris: Seuil, 1999.
- MUNHOZ, Sidnei José. Para que serve a História ensinada nas escolas? In: SILVA, Marcos A. da. *Repensando a história* (org.). ANPUH – Núcleo de S. Paulo. São Paulo: Marco Zero. s. d.
- MURARO, Valmir Francisco. Sobre Hermenêutica, História e Narrativa. In: *Fronteiras: Revista catarinense de História / Universidade Federal de Santa Catarina*. N. 7. Florianópolis: Imprensa Universitária, 1999. p. 89-110.
- NAPOLITANO Marcos. A televisão como documento. . In: *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1998. p. 149-162.
- NIKITIUK, Sônia. Ensino de história: algumas reflexões sobre a apropriação do saber. In: NIKITIUK, Sônia . *Repensando o Ensino de História*. São Paulo: Cortez, 1996.p. 9-25.
- NORA, Pierre (apres.). *Ensaio de Ego-História*. Lisboa: Ed.70, 1989.
- NÓVOA, Antonio (org.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 1995.
- NUNES, Benedito. Narrativa histórica e narrativa ficcional. In: RIEDEL, Dirce Côrtes (org.). *Narrativa, Ficção e História*. Rio de Janeiro: Imago, 1988.p. 9-35.

- NUNES, Selma do Carmo. *Concepções de mundo no ensino da história*. Campinas, SP: Papyrus, 1996.
- ORIÀ, Ricardo. Memória e ensino de História. In: BITTENCOURT, Circe. *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1998. p. 128-148.
- OLIVEIRA, Lúcia Lippi. *Heróis e crenças: construindo um país*. *Jornal do Brasil*. Caderno Idéias. Disponível: <http://www.google.com.br> Acesso: 15 set./2003.
- OVERING, Joana. *O mito como história: um problema de tempo, realidade e outras questões*. *Mana* 1 (1):107, 140: 1995.
- PAGE Denys. O mundo homérico. In: LLOYD-JONES, Hugh *O mundo grego* (org.). Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977. p. 13-25.
- PAIVA, Eduardo França. De português a mestiço; o imaginário sobre a colonização no Brasil. In: SIMAN, Lana Mara de Castro et al. (org.). *Inaugurando a história e construindo a nação*. BH Autêntica, 2001. p. 23-52.
- PALLARES-BURKE, Maria Lúcia Garcia. *As muitas faces da história. Nove entrevistas*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- PALMER, Richard E. *Hermenêutica*. Lisboa: Ed. 70, 1997.
- PEREIRA, Nilton Mullet. O ensino de história na metáfora do espelho. In: SILVA, Henrique da (org.). *Século XXI: Qual conhecimento? Qual currículo?* Petrópolis: Vozes, 2000. p. 320 - 335.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. Em busca de uma outra história: imaginando o imaginário. In: *Representações. Revista Brasileira de história*. São Paulo: ANPUH/ Contexto, vol. 15,
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. História Regional e transformação social. In: SILVA, Marcos A. da. (org.). *República em migalhas. História Regional e Local*. São Paulo: Marco Zero, 1990. p. 67-80.
- PESSANHA, José Américo M. (coord.). *Mitologia*. São Paulo: Abril Cultural, 1973.
- PESSANHA, José Américo M. História e ficção: o sonho e a vigília. In: RIEDEL, Dirce Côrtes (org.). *Narrativa, Ficção e História*. Rio de Janeiro: Imago, 1988. p. 283-301.
- PESSOA, Fernando. *Passagem das horas. Obra Poética*. Rio de Janeiro: Companhia José Aguilar Editora, 1972. p.345.
- PERTERSEN, Sílvia Regina Ferraz. Algumas interrogações sobre as tendências recentes da historiografia brasileira: A emergência do “novo” e a crítica ao racionalismo. In: *LPH: Revista de História*. V.3, N.1, Mariana M G: Imprensa Universitária da UFOP, 1992. p. 108 – 126.
- PETRAGLIA, Izabel Cristina. *Edgar Morin: a Educação e a complexidade do Ser e do Saber*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- PINTO, Júlio Pimentel. Os muitos tempos da memória. In: *Trabalhos da Memória, Projeto História: Revista do Programa de estudos pós-graduados em história e do departamento de história*. São Paulo: Educ, 1998. p. 203 - 211.

- PORTELLI, Alessandro. Sonhos ucrônicos: memórias e possíveis sonhos dos trabalhadores. *Projeto História*. – Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC, São Paulo, n.10, 1993. p. 41-57.
- PRANDI Reginaldo. Exu, de mensageiro a diabo: Sincretismo católico e demonização do orixá Exu. Disponível: <http://www.arvoredobem.com.br> Acesso: 20 mar. 2003.
- PRIGOGINE, Ilya. *O fim das certezas: tempo, caos e as leis da natureza*. São Paulo: Edusp, 1996.
- PRIGOGINE, Ilya. *O Nascimento do Tempo*. Lisboa: Edições 70, 1988.
- PRINS, Gwyn. História Oral. In: BURKE, Peter (org.). *A escrita da história*. São Paulo: Ed. Unesp, 1992.
- PROENÇA, Maria Candida. *Ensinar/Aprender História: questões de Didática Aplicada*. Lisboa: Livros Horizonte. Ss.
- QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: *Experimentos com Histórias de Vida: Itália/Brasil*. SIMSON, Olga de Moraes Von (org.). São Paulo: Vértice, Ed. Revista dos Tribunais, 1988.
- REIS, José Carlos. *Nouvelle Histoire e Tempo Histórico: A contribuição de Febvre, Bloch e Braudel*. São Paulo: ÁTICA, 1994.
- REIS, José Carlos. Da “história global” à “história em migalhas”: o que se ganha o que se perde? In: *Questões de Teoria e Metodologia da História*. GUAZELLI, César Augusto Barcellos et al. (org.). Porto Alegre: Ed. Universidade. 2000. p.177-208.
- REIS, José Carlos. *Escola dos Annales; a inovação em história*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- REIS, João José; SILVA, Eduardo. *Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravista*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- REIS, João José. Nas malhas do poder escravista: a invasão do Candomblé do Accú. In: REIS, João José; SILVA, Eduardo. *Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravista*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989a. p. 32 – 61.
- REIS, João José. O jogo duro do Dois de Julho: o “Partido Negro” na Independência da Bahia. In: REIS, João José; SILVA, Eduardo. *Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravista*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989b. p. 79 – 98.
- REVEL, Jacques. *A invenção da sociedade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- REZENDE, Antonio Muniz de. *Concepção fenomenológica da educação*. São Paulo: Cortez, 1990.
- RIBEIRO, Renato Janine. O risco de uma ortodoxia. *Revista USP*. Dossiê Nova história. n 23. São Paulo: Gráfica CCS, set. - nov. 1994. p. 6-13.
- RICCI, Cláudia Sabag. A Academia Vai ao Ensino de 1º e 2º Graus. In: *História em Quadro-Negro: Escola, Ensino e Aprendizagem*. Revista Brasileira de História. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, vol. 9, n° 19, set./fev. 1990. p. 135-142.
- RICOEUR, Paul. *Interpretação e Ideologias*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.

- RIEDEL, Dirce Côrtes (org.). *Narrativa, Ficção e História*. Rio de Janeiro: Imago, 1988.
- ROCHA, Ubiratan. Reconstruindo a história através do imaginário do aluno. In: NIKITIUK, Sônia. *Repensando o Ensino de História*. São Paulo: Cortez. 1996.p. 47-66.
- ROUANET, Sérgio Paulo. A legibilidade do passado. *Jornal do Brasil*, Caderno Idéias. Disponível: <http://www.jornaldobrasil.com.br> Acesso: 18 set.1999.
- SÁ, Maria Roseli Gomes Brito. *Hermenêutica e Antropologia no Horizonte da Pesquisa Contemporânea*. 2000. Trabalho apresentado à disciplina Hermenêutica da Antropologia Contemporânea-FFCH. UFBA, Salvador.
- SÁ, Maria Roseli G. B. de. *O Currículo do Curso de Pedagogia da UFBA: uma visada multirreferencial*. 2001. Projeto de tese (Doutorado em Educação)-Faced. Ufba, Salvador.
- SÁ, Maria Roseli Gomes Brito de. Hermenêutica e Antropologia no Horizonte da Pesquisa Contemporânea. *Noésis*. Salvador: NEPEC/PPGE/FACED, n. 3, 2002. p. 37 a 53.
- SALIBA, Elias Thomé. Tudo o que você nunca soube sobre o país. *Estado de S. Paulo* Caderno 2, 20 set. 2000. p. 25.
- SALIBA, Elias Thomé. Experiências e representações sociais: reflexões sobre o uso e o consumo de imagens. In: *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1998. p. 117-127.
- SAMPAIO, Sônia Maria Rocha. *O corpo no cotidiano escolar (ou a miséria da Pedagogia)*. 1997.Tese (Doutorado em Educação). FACED/UFBA, Salvador.
- SAMUEL, Raphael. História Local e História Oral. . In: *História em Quadro-Negro: Escola, Ensino e Aprendizagem*. Revista Brasileira de História. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, vol. 9, n° 19, set./fev.1990.
- SANTOS, Boa Ventura de Souza. *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento, 1989.
- SANTOS, Boaventura de Souza. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1997.
- SANTOS, Boa Ventura de Souza. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 2000.
- SANTOS, Henrique Celso Jesuino. *O tihoso do Gil Vicente ou como o diabo gosta: um exercício em escrita polifônica por uma captação parabólica do personagem do demônio na obra de Gil Vicente*. 1995. Monografia - Instituto de Letras. UFBA, Salvador.
- SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: técnica e tempo; razão e emoção*. São Paulo: Hucitec, 1996.
- SANTOS, Rafael dos. Mas que história é essa? In: *Multiculturalismo: mil e uma faces da Escola*. Rio de Janeiro: DP e A, 1999.
- SANT'ANNA, Catarina. A força do imaginário: Jean-Jacques Wunnenberg. *A Tarde*, Caderno Cultural, 14 set. 2002. p. 2-3.
- SHARPE, Jim. A história vista de baixo. BURKE, Peter. *A Escrita da História: Novas Perspectivas*. São Paulo: UNESP, 1992.

- SCHWARCZ, Lilia Moritz. Prefácio. In: SIMAN, Lana Mara de Castro et al. (org.). *Inaugurando a história e construindo a nação*. BH Autêntica, 2001. p. 7-16.
- SERPA, Luiz Felipe Perret. *Ciência e historicidade*. Salvador: Ed. do Autor, 1991.
- SERPA, Luiz Felipe Perret. *O mistério do tempo*. Salvador, 1999. Texto digitado.
- SERPA, Luiz Felipe Perret. Notas de aula. In: *Educação, Conhecimento e Imaginário*, 2002.
- SERPA, Luiz Felipe Perret. O mal estar da contemporaneidade. In: *Rascunhos digitais*. Disponível: <http://www.facedufba.br> Acesso em: 2003.
- SEVCENKO, Nicolau. No princípio era o ritmo: as raízes xamânicas da narrativa. In: RIEDEL, Dirce Côrtes (org.). *Narrativa, Ficção e História*. Rio de Janeiro: Imago, 1988. p. 120-136.
- SILVA, Cláudio Borges da. *Os Labirintos da Construção do Conhecimento Histórico*. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. Unicamp, Campinas.
- SILVA, Eduardo. Entre Zumbi e Pai João o escravo que negocia. In: REIS, João José; SILVA, Eduardo. *Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravista*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p.13 – 21.
- SILVA, Marcos A. A vida e o cemitério dos vivos. In: SILVA, Marcos A. da. *Repensando a história* (org.). ANPUH – Núcleo de S. Paulo. São Paulo: Marco Zero. s. d.
- SILVA, Marcos A. da; ANTONACCI, Maria Antonieta M. Vivências da contramão – Produção do Saber Histórico e Processo de trabalho na escola de 1º e 2º Graus. In: SILVA, Marcos A. da (org.). *História em quadro negro*. Revista Brasileira de História São Paulo: ANPUH/ Marco Zero, vol. 9, no 9, set. 1989/fev. 1990. p. 9-28.
- SILVA, Marcos A. Ensino de História, exclusão social e cidadania cultural – Contra o horror pedagógico. In: LENSKIJ, Tatiana; HELFER, Nadir (org.). *A memória e o ensino de história*. Santa Cruz do Sul: Edunisc; São Leopoldo: ANPUH/RS, 2000. p. 109-122.
- SILVA, Marcos A. *História: o prazer em ensino e pesquisa*. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- SILVA, Tatiana Tessye Freitas da. *Um olhar sobre a história*. 1996. Dissertação (Mestrado em Comunicação) - Faculdade de Comunicação. UFBA, Salvador.
- SILVA, Vera Alice Cardoso. Regionalismo: o enfoque metodológico e a concepção histórica. In: SILVA, Marcos A. da. (org.) *República em migalhas. História Regional e Local*. São Paulo: Marco Zero, 1990. p. 43-50.
- SOARES, L. E. *O Rigor da Indisciplina. Ensaios de Antropologia Interpretativa*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994.
- SOUZA, Laura de Mello e. A história em movimento: a vitalidade da historiografia atual. *Folha de S. Paulo*. Disponível: www.uol.com.br Acesso: 10 fev. 2001.
- SUASSUNA, Ariano. Cláudia Leitão e a festa do povo. *Folha de S. Paulo*, Ilustrada. 26 fev. 2001. p.8.
- STRATHERN, Paul. *Santo Agostinho em 90 minutos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

- TELLES, Norma Abreu. *Cartografia Brasília ou: esta história está mal contada*. São Paulo: Loyola, 1984.
- TERRA, Antonia. História e dialogismo. In: *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1998. p. 91-103.
- TOURINHO, Maria Antonieta de Campos. O despertar do interesse pela história: inventos e contratempos. *Revista da Faced*. Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Salvador: FAGED/UFBA, 1998. p. 185 - 194.
- TOURINHO, Maria Antonieta de Campos. *O despertar do interesse pelo ensino da História: inventos e contratempos*, 1999. Projeto de pesquisa – FAGED/UFBA.
- TOURINHO, Maria Antonieta de Campos. A história de vida e a ciência contemporânea. Novas possibilidades teórico-metodológicas. *Noésis*. Salvador: NEPEC/PPGE/FACED, n. 3, 2000. p. 67 - 76.
- TOURINHO, Maria Antonieta de Campos, SÁ, Maria Roseli Gomes Brito, FAGUNDES, Norma Carapiá. As crises do conhecimento científico e a Práxis Pedagógica. *Noésis: Revista do grupo de Currículo, Comunicação e Cultura*. Salvador: NEPEC/PPGE/FACED. Vol. I N. I. 2000. p. 9 – 18.
- TOURINHO, Maria Antonieta de Campos. *O Ensino de história: inventos e contratempos*. 2001. Exame de qualificação - Faced. Ufba, Salvador.
- TOURINHO, Maria Antonieta de Campos; SÁ, Maria Roseli Gomes Brito de. A Compreensão e a Epistemologia do Educar. *Ágere. Revista de Educação e Cultura*. Linha de Pesquisa Filosofia, Linguagem e Práxis Pedagógica. Programa de Pós-Graduação em Educação, UFBA. Vol. 6. n. 6- Salvador: Quarteto, 2002 .p. 15 – 44.
- TOURINHO, Maria Antonieta de Campos. Carta ao professor: para que serve o ensino de história? *Revista de Educação CEAP*. Salvador: Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica, a.10, n.37, 2002. p. 11-22.
- VEYNE, Paul Marie. *Como se escreve a história*. Brasília: Ed. UNB, 1998.
- VAINFAS, Ronaldo. *Os protagonistas anônimos da história: micro-história*. Rio de Janeiro: Campus, 2002.
- VARGAS, Julie S. *Formular objetivos comportamentais úteis*. São Paulo: EPU, 1974.
- VILLALTA, Luiz Carlos. Concepções do cotidiano no livro didático. In: *O tempo e o cotidiano na história*. São Paulo: FDE, Diretoria Técnica, 1994.
- WHITE, Hayden. *Meta-História: A Imaginação Histórica do Século XIX*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1995.
- Z Aidan Filho, Michel. *A crise da razão histórica*. Campinas: Papyrus, 1989.

RELATÓRIOS

1993 Carlos Alberto Alves, Kátia Pontes, Neusa Cristina Rocha, Virgínia Cerqueira Silva;

1994 Adriano Arruda Pontes, Alfredo Mariani, Cristiane Gomes dos Santos, Divolne dos Santos Luz, José Renato Schettini, Jusilena Souza Nascimento, Maria Edna de Jesus Alves, Marcelo Oliveira Rocha, Orlando Rosário;

1995 Cláudio da Silva Farias, Graciela Rodrigues Gonçalves, Humberto Dias, Maria da Conceição Pinto Pereira, Maysa Paranhos, Patrícia Alves da Silva Barros, Roberto Vitorio B. da Silva;

1996 Antonio Capinam, Antonio Raimundo Costa Astolfo, Davi Alves Ribeiro, Ednilson Luiz Santana Menge, José Mario Conceição Zeferino, Márcia Gabriela Delfim de Aguiar, Tânia Maria de Jesus Pinto, Valter Rodrigues do Vale Junior;

1997 Carlos Alberto Fernandes, Carlos Diran, Felix Souza Dantas, George Alberto Reis Arléo, Humberto Marcos Barreto, Luciano Guimarães, José Ricardo Moreno Pinho, Rosana Tosta, Valdecir Nascimento, Yague Gomes;

1998 Carmem Lúcia Anjos Flores, Cleide de Lima Chaves, Elis Braga de Jesus, Fábio Pinheiro Chagas Machado, João Fernandes, Luciano de Oliveira, Nourival Leonardo Filho, Paula Mara Messias Costa, Simon Souza Matos;

1999 Antonio Mauricio Freitas Pinto, Augusto Soza Santos, Daniella Santos Fonseca, Fabrício Lyrio dos Santos, Hilton Barros Coelho, Maria de Fátima Almeida de Oliveira, Rubens Antonio da Silva Filho;

2000 Eduardo Augusto S. Bittencourt, Fábio Carvalho da Hora, Laís Monica Reis Ferreira, Ricardo Garrido, Sergio Guimarães Lopes, Telma Gonçalves Santos;

2001 Alan Almeida Borges, Ana Carolina Bezerra de Melo, Ana Paula Pithon, Bráulio Rodrigues de Freitas, Bruna Ismerin Silva Santos, Cláudio de Souza Carvalho, Jacira Primo, José Antonio de A. Reis, Mário Ângelo S. Barreto, Patrícia Mota Sena, Valter Correia Junior;

2002 Alane Fraga do Carmo, Genaro Oliveira, Miguel Luiz da Conceição.

MEMORIAIS

Ana Carolina Melo 2001.

Cláudio de Souza Carvalho 2001.

Eduardo Augusto S. Bittencourt 2000.

Jacira Primo 2001.

João Aurélio Vilasboas Viana 2002.

José Antonio Reis 2002.

Laís Monica Reis Ferreira 2000.

Mauro Villares 2003.

Mário Ângelo S. Barreto 2001.

Sergio Guimarães Lopes 2000.

Telma Gonçalves Santos 2000.

Valter de Oliveira Correia Jr. 2001.

Entrevistas

Grupo Focal:

Carmem Lúcia Anjos Flores
Nourival Leonardo Filho (Léo)
Yague Gomes
José Ricardo Moreno Pinho
(Outubro de 2001)

Individuais:

Humberto Marcos Barreto (20/01/01).
Jorge Antonio do Espírito Santo (30/09/2001; 28/10/2001).
Laís Monica Reis Ferreira (15/04/2003).
Maria da Conceição Pinto Pereira (16/04/2003).
Nora Gomes de Oliveira (29/1/2001).
Patrícia Alves da Silva Barros (14/01/2003).
Simon Souza Matos (18/11/2001).
Vânia Vasconcelos (29/01/2001).

ANEXOS

