

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA (UFRO)
CENTRO DE HERMENÊUTICA DO PRESENTE

PRIMEIRA VERSÃO

ANO II, Nº121 - NOVEMBRO - PORTO VELHO, 2003
VOLUME VIII

ISSN 1517-5421

EDITOR
NILSON SANTOS

CONSELHO EDITORIAL

ALBERTO LINS CALDAS - História - UFRO
CLODOMIR S. DE MORAIS - Sociologia - IATTERMUND
ARTUR MORETTI - Física - UFRO
CELSO FERRAREZI - Letras - UFRO
HEINZ DIETER HEIDEMANN - Geografia - USP
JOSÉ C. SEBE BOM MEIHY - História - USP
MARIO COZZUOL - Biologia - UFRO
MIGUEL NENEVÉ - Letras - UFRO
ROMUALDO DIAS - Educação - UNICAMP
VALDEMIR MIOTELLO - Filosofia - UFSC

Os textos de até 5 laudas, tamanho de folha A4, fonte Times
New Roman 11, espaço 1.5, formatados em "Word for Windows"
deverão ser encaminhados para e-mail:

nilson@unir.br

CAIXA POSTAL 775
CEP: 78.900-970
PORTO VELHO-RO

TIRAGEM 200 EXEMPLARES

EDITORA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA

PRIMEIRA VERSÃO

ISSN 1517-5421

lathé biosa

121



ENSINO DE HISTÓRIA, EXCLUSÃO SOCIAL E CIDADANIA CULTURAL - CONTRA O HORROR PEDAGÓGICO

MARCOS A. DA SILVA



"Quase que, de legítimo leal, pouco sobra, nem não sobra mais nada." (João Guimarães Rosa, Grande Sertão: Veredas)
"Males, que contra mim vos conjurastes, Quanto há-de durar tão duro intento?" (Luís de Camões, Soneto XXII)

Falo sobre Ensino de História e Exclusão Social num contexto ideológico brasileiro muito específico: o predomínio da argumentação, de sabor panglossiano¹, de que vivemos indiscutivelmente "no melhor dos mundos", livres – enfim! – dos percalços da História², sendo toda oposição denunciada como atraso³. Esse universo ideológico, no plano internacional, data ao menos de 1989, a partir do fim do bloco soviético, embora alguns de seus elementos já se fizessem presentes no tecido político reaganiano e thatcheriano, anterior àquele marco, época em que foi, muito adequadamente, entendido como conservadorismo. No Brasil, o acordo continuísta que selou o anunciado fim da ditadura militar (criação do PFL por dissidentes do PDS, "Aliança Democrática" juntando PMDB e PFL, eleição indireta de Tancredo Neves) em 1984/1985 abriu esse espaço argumentativo neo-liberal/conservador, bastante ampliado na era dos Fernandos (o Collor, 1989/1990, e o Cardoso, 1994/?), e o episódio da venda do sistema telefônico do país⁴ ilustra bem sua euforia, metamorfoseando, na Imprensa e em vozes governamentais, mercadoria a preço de banana em "revolução", o que inovou o vocabulário político e ideológico numa escala verdadeiramente global.

Vale a pena olhar ao nosso redor para melhor avaliar referenciais e conseqüências dessa hegemonia: o Brasil governado (?) pelo segundo Fernando inclui desemprego crônico e em expansão (contra o mito do mercado como felicidade pública)⁵, falsificações de remédios (contra a imagem da eterna excelência privada), hospitais públicos transformados em ecúmeno para cogumelos (cf. o Hospital Walfredo Gurgel, de Natal, RN, apresentado em rede nacional de televisão na última semana de julho de 1998), universidade pública em rápido processo de desmonte (v. o desprezo governamental pela greve das universidades federais no primeiro semestre de 1998), partidos dominantes comportando-se como porta-vozes do novo Reich de Mil Anos e pobreza de milhões identificada a milhões de fracassos

¹ Cf. o romance filosófico:

VOLTAIRE – **Cândido ou O Otimismo**. Tradução de Miécio Tati. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1964 (Biblioteca Universal Popular).

O personagem Pangloss, Preceptor que "*lecionava metafísico-teólogo-cosmolonigologia*" num castelo na Vestfália, diante dos maiores desastres (violência bélica, auto-de-fé em Lisboa, exploração colonial na América, etc.), não se cansa de repetir: "Tudo vai da melhor forma".

² FUKUYAMA, Francis – **O Fim da História e o Último Homem**. Tradução de Aulyde Soares Rodrigues. Rio de Janeiro, Rocco, 1992.

Um argumento central do livro é que, findo o bloco soviético, triunfando mundialmente Capitalismo e Democracia Liberal, não mais ocorrerão mudanças significativas na humanidade, observando-se apenas conflitos menores e localizados.

³ SILVA, Marcos A. da – "Parâmetros para quem? – Sobre Outras Histórias", in: LIMA, Ismênia, et al. (Orgs.) – **Anais do XIX Simpósio Nacional de História**. São Paulo, Humanitas/ANPUH, 1998.

Vasto vocabulário do presidente Fernando Cardoso, reiteradamente empregado ao longo de seus mandatos, evidencia isso: "neo-bobos", "caipiras", "fracassomaniacos", etc..

⁴ Tal venda ocorreu em julho de 1998. Um ano depois, o espetacular fracasso das mudanças no sistema telefônico privatizado foi boa amostragem do triunfalismo neo-liberal/conservador em crise no Brasil.

peçoais, mentalidade social sintetizada com especial clareza no bordão televisivo “Eu tenho horror a pobre!”, seguido de gargalhadas, no programa humorístico de larga audiência “Sai de Baixo”, da Rede Globo, fins dos anos '90.

Diante de tudo isso, pensar sobre Ensino de História e Exclusão Social exige que se especifique qual o Ensino, qual a História e qual o Brasil de que se exclui ou se é excluído.

Um primeiro patamar na resposta a essas questões passa por um tipo de exclusão visível e imediata nos últimos cinco anos: vasta parcela da população escolar foi colocada para fora das unidades públicas de ensino durante as reformas que separaram 1º e 2º graus em prédios diferentes, reintroduzindo virtualmente o antigo Primário (cuja integração com o Ginásial fora defendida, desde o início dos anos '60, como garantia de um Ensino Fundamental ampliado⁶, donde a nova separação poder ser entendida como diminuição oficial desse grau), gerando dificuldades pessoais e familiares no acesso a tal direito – vagas disponíveis apenas em locais muito afastados de residência ou trabalho, sorteio de vagas -, tudo isso feito em nome da eficiência empresarial (menores despesas, maior rentabilidade) do serviço público⁷.

Essa lógica empresarial de despesas e rentabilidade (para quem? para o estado? para os interesses sociais dominantes, ávidos por mais empréstimos subsidiados e a fundo perdidíssimo?) tem por desdobramento a política de investir em equipamentos, como computadores para prédios que, por vezes, não possuem telefone, eletricidade nem sequer água!, e tratar fatores humanos (Professores, Funcionários e Alunos) como mercedores do mínimo investimento, o que se observa especialmente nos salários sem aumentos dos dois primeiros grupos, em nome do fetiche da moeda estável – o raciocínio parece ser “estabilize-se a moeda e danem-se as pessoas”...⁸ Daí, a lógica neo-liberal/conservadora alimentar um ideal de escola sem seres humanos que atrapalhem (quer dizer, sem Professores, Funcionários e Alunos), fortalecendo projetos de ensino à distância, em que a interatividade se reduza ao nível do programa televisivo “Você Decide”, também da Rede Globo, o que demonstra que, no Brasil, a globalização tem sido literalmente entendida como adoção do padrão Globo de pensamento pelas elites dominantes e seus ideólogos – finos biscoitos, preferivelmente importados, para eles e pasto, quando muito, para os outros.

Além dessa exclusão social visível e imediata no ensino, todavia, outras modalidades excludentes têm-se consolidado no cenário neo-liberal/conservador, convidando a pensar sobre a situação do Ensino de História e mesmo sobre a História *tout-court*. Uma dessas dimensões é o estado declinante do trabalho no mundo globalizado, em contraponto à ascensão ideológica do mercado, gerando um universo de cintilante oferta para um público de incapacitados à sobrevivência. Forrester discute esse panorama do neo-liberal/conservadorismo de maneira instigante e terrível: o capitalismo não mais consegue, não mais quer nem mais precisa criar trabalho, o nível tecnológico nesse final de século XX pode prescindir da maior parte da população para fins produtivos (há quem fale até em 80% da

⁵ Um economista brasileiro neo-liberal/conservador, em 1999, estranhou as reclamações contra o desemprego, tendo em vista a legitimidade, aos olhos do mercado, do expurgo de trabalhadores por empresas que podem deles prescindir. Ele não deve ter sido informado sobre o fato de que, numa economia de trabalho assalariado, os trabalhadores vivem de... salário! Ou foi informado disso mas não dá valor nenhum à vida de trabalhadores.

⁶ LIMA, Lauro de Oliveira – **O Impasse na Educação** – Diagnósticos, Crítica, Prospectiva. Petrópolis, Vozes, 1969.

⁷ Baseei essa descrição especialmente no caso paulista, durante a primeira gestão Mário Covas – 1995/1998. Graves problemas de saúde desse político, em 1999, tenderam a transformá-lo em modelo e mártir - não se sabe bem de quê...

humanidade como descartáveis pelo mercado) e os engajados no trabalho não podem sentir-se seguros de sua situação⁸. É nesse apavorante mundo novo¹⁰ que as mais sombrias distopias¹¹ transformaram-se em experiências bem palpáveis: a metamorfose de homens e mulheres em infinita multidão de formigas, que não mais precisa de História nem de Arte (Godard), a despotencialização de toda revolta através da exploração dos medos de cada um (Orwell). Em contrapartida, as róseas utopias sobre a diminuição do tempo de trabalho como resultante das transformações técnicas, gerando espaço para uma vida plena de lazer e prazeres, estão mais para o prólogo do filme **Metropolis**, em que o personagem principal, pertencente a uma camada privilegiada, desfruta das delícias de sua condição (namora e brinca num jardim), do que para a superficial leveza dos Jetsons, família de seriados televisivos e quadrinhos, cujos problemas são sempre resolvidos pelos mais diversos *gadgets* oferecidos pela inesgotável tecnologia¹².

O livro de Forrester já é suficientemente assustador para todas as áreas de ação humana – inclusive, a Educação – mas pode ter alguns de seus argumentos desdobrados ou redirecionados em relação a campos específicos de prática social.

No que se refere ao Ensino de História, vale salientar como a ideologia neo-liberal/conservadora parte de uma ortodoxia fukuyamiana (A História Acabou!), mesclando-se, inadvertida e acriticamente, a paródias de temas de Dostoiévski (Se a História não existe, tudo é permitido!) e Nietzsche (Ursos e Águias dominantes adoram tenros carneiros dominados...), tratando de esvaziar as duas últimas referências de qualquer tensão que seus escritos introduziram através daqueles tópicos originais¹³. O conceito nietzscheano de moral do ressentimento finda sendo útil instrumento para entender procedimentos daquela ideologia: tudo que lhe é estranho merece a identificação ao mal¹⁴.

⁸ O único custo efetivamente controlado na sociedade brasileira durante a era Cardoso é o trabalho, uma vez que qualquer outra mercadoria eleva seus preços livremente.

⁹ FORRESTER, Viviane – **O Horror Econômico**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo, UNESP, 1997.

¹⁰ Cf., de forma invertida, o título da conhecida distopia:

HUXLEY, Aldous – **Admirável Mundo Novo**. Tradução de Vidal de Oliveira e Lino Vallandro. Porto Alegre, Globo, 1985.

¹¹ Além de Huxley, ver:

ORWELL, George – **1984**. San Diego, Harcourt Brace Jovanovich, 1977.

GODARD, Jean-Luc – **Allphaville**.

¹² LANG, Fritz – **Metropolis**.

Cito os seriados e quadrinhos dos Jetsons de memória.

¹³ FUKUYAMA, Francis – *Obra Citada*, Edição Citada.

DOSTOIEVSKI, Fiodor M. – **Os Irmãos Karamazov**. Nova Versão Anotada de Natália Nunes e Oscar Mendes. Rio de Janeiro, José Aguilar, 1975, pp 489/1101 (Obras Completas, volume 4).

NIETZSCHE, Friedrich – **Genealogia da Moral**. Tradução de Paulo César Souza. São Paulo, Brasiliense, 1987.

Uma passagem crucial no romance de Dostoiévski é a morte do *stárets* Zósima, que possuía fama de santidade. Há uma expectativa generalizada sobre o estado de seu cadáver exposto: por ser ele considerado em vida "*um verdadeiro santo*" (p 759), não deveria entrar em decomposição. Logo, forte mau cheiro invade o ambiente, para decepção de muitos e contentamento de outros tantos.

Posteriormente, Dimitri, um dos irmãos, mata o pai e, já preso, relembra a pergunta que fizera a Ivan, outro dos Karamazov, diante da afirmação do último sobre a inexistência de Deus: "*Então, tudo é permitido?*" (p 961).

Nietzsche, naquele ensaio, discute relações de poder contra uma concepção moralizante e cristã, para a qual, o Bem triunfará inevitavelmente, os humilhados são bem-aventurados e os poderosos são identificados ao Mal. Em Nietzsche, contra um poder, somente outro poder conseguirá impor-se – para não mais serem devorados, os cordeiros precisarão criar armas que ultrapassem depender de um Pastor.

¹⁴ NIETZSCHE, Friedrich – *Obra Citada*, Edição Citada.

Esse trajeto pode ser exemplificado no Brasil pelos **Parâmetros Curriculares Nacionais/História**, que internalizaram o debate sobre tal campo de conhecimento no mundo dos Grandes Historiadores e das Políticas Oficiais de Ensino, tratando de reduzir os primeiros a algumas fórmulas esvaziadas de ação humana - durações longa, média ou curta (álibi Braudel) e tempo da natureza versus tempo do relógio ou da fábrica (álibi Thompson)¹⁵ – e usando aquelas políticas para ocultar a multiplicidade de interpretações da História que circulam socialmente, além de equipararem aqueles Historiadores à ideologia mais rasteira.

As análises sutis, inteligentes, originais e profundas de experiências humanas que Thompson e Braudel fizeram em muitos escritos para chegarem àqueles conceitos, além de seus diferentes projetos políticos, foram solenemente silenciados pelos **PCNs/H** e deformados como receitas simplórias. Isso não se deveu prioritariamente a incapacidade analítica dos autores e assessores daquele documento neo-liberal/conservador, que, provavelmente, tiveram competente formação acadêmica – como é comum entre burocratas dessa tendência política e ideológica no Brasil, marcados pelo exibicionismo curricular, de línguas estrangeiras (v. Collor) a pós-pós-graduações no exterior (v. Cardoso), passando pelo domínio da etiqueta burguesa mundial – como se comportar numa reunião do FMI ou num simpósio internacional, p. ex.. Muito mais que incapacidade, suas omissões revelam a necessidade política e ideológica de ignorar a ação social de diferentes sujeitos, buscando constantes conceituais (mesmo que sejam frággilimas) justificadoras de uma análise dedicada à homogeneização da História, tornada desprovida de seres humanos que atrapalhem a marcha triunfal dos dominantes¹⁶.

Nesse sentido, o Braudel das durações, desligado de suas vastas análises a partir de uma infinidade de evidências, revela-se muito útil para a ideologia neo-liberal/conservadora: há uma hierarquia que vai da longa para a curta; na primeira, as ações humanas e sua capacidade de alterar relações de poder desaparecem; resta uma marcha de estruturas que, no contexto cultural em que o artigo de Braudel foi originalmente publicado (anos ´50, triunfo mundial dos estruturalismos), era prestigiosa e reintroduzia a História no concerto das disciplinas dignas de atenção. De lá para cá, o Estruturalismo perdeu sua hegemonia, os discípulos de Braudel tornaram-se grandes estrelas da academia e da mídia – a História, mais que nunca, transformou-se em disciplina prestigiada, embora às vezes, esvaziada de crítica, com inúmeros *best-sellers* no mercado, mas os parametrólogos brasileiros da área não se deram conta disso!¹⁷

Thompson, por sua vez, fala em diferentes tempos num sentido muito diferente daquele trabalhado por Braudel. Na perspectiva do Autor inglês, interessa discutir tempos como tecidos do exercício de poderes e das lutas sociais, contrapondo-se a uma visão ingenuamente progressiva da História: o trabalho anterior à

¹⁵ **Parâmetros Curriculares Nacionais/História** – Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998.

Os textos de Thompson e Braudel que sofreram um processo de anamorfose nesse documento (a culpa não é de Thompson nem de Braudel!) foram:

THOMPSON, E. P. - "O Tempo, a Disciplina do Trabalho e o Capitalismo Industrial", sem indicação de Tradutor, in: SILVA, T. T. (Org.) – **Trabalho, Educação e Prática Social**, Porto Alegre, Artes Médicas, 1991, pp 44/93.

BRAUDEL, Fernand – "História e Ciências Sociais – A Longa Duração". **Revista de História**. Tradução de Ana Maria Camargo. São Paulo, XVI (62): 261/294, abr/jun 1965;

¹⁶ Essa imagem da marcha triunfante dos vencedores aparece em Walter Benjamin, submetida a olhar crítico:

BENJAMIN, Walter – "Sobre o Conceito de História". Tradução de Sérgio Paulo Rouanet, in: **Magia e Técnica, Arte e Política**. São Paulo, Brasiliense, 1985, pp 222/232.

¹⁷ A primeira edição do livro de Chesneaux **Du Passé, Faisons Table-Rase?** data de 1974. Esse Autor rediscutiu a longa duração num contexto crítico radical, associando-a a demandas de grupos sociais dominados – minorias étnicas e regionais, mulheres, etc..

CHESNEAUX, Jean – **Devemos Fazer Tábula-Rasa do Passado?** Tradução de Marcos A. da Silva. São Paulo, Ática, 1995.

indústria abrigava margens de controle sobre o tempo pelos trabalhadores muito maiores que aquelas introduzidas pela disciplina fabril. Não se trata, portanto, de pensar num tempo da natureza em si ou do relógio em si: o olhar de Thompson se dirige para tradições de luta e relações sociais ali abrigadas como experiências¹⁸.

A situação específica da área de História é coerente com orientações gerais dos PCNs, que indicam para todas as disciplinas determinadas posturas quanto a questões sociais – saúde, meio-ambiente, relações de gênero, direitos humanos, etc. -, fundamentadas nos critérios do politicamente correto, esvaziando a necessidade de movimentos sociais em luta por direitos, uma vez que, no mundo sem História, as elites dirigentes do novo Reich de 1000 anos agem como se zelassem pela Justiça sem a necessidade de manifestações das partes interessadas, como já se observou em relação a movimentos feministas (delegacias de mulheres) e ecológicos (os Relatórios de Impacto Ambiental – RIMAs): criadas essas instituições ou políticas, as questões que elas abarcam estariam resolvidas para todo o sempre e os movimentos sociais passariam a figurar como... atraso! O pior risco nessa situação para a maior parte das pessoas é de, como no anterior Reich, o alto percentual da população tornada descartável (desempregados, sub-empregados, trabalhadores não-especializados, dissidentes políticos) ser identificado a inimigo explícito, causador de despesas sem retorno lucrativo e submetido a novas políticas de extermínio em massa – o que, num certo sentido, já começou para setores da pobreza brasileira, como idosos e doentes -, sempre em nome da lógica de menores custos e maior produtividade.

O quadro até aqui descrito foi o da hegemonia de um tipo de Ensino de História, identificado ideologicamente aos horizontes do neo-liberal/conservadorismo. Sua função educacional é constituir o Horror Pedagógico através da infinidade de recursos materiais e humanos virtualmente disponíveis (bibliotecas e museus que a informática coloca à disposição de Professores e Alunos, crescente número de docentes com alta qualificação - inclusive pós-graduados), truncados pela radical redução do Saber Histórico a fórmulas esvaziadas¹⁹, recursos inacessíveis à maioria da população porque o ensino público se encontra em processo de desmanche – apesar dos adereços eletrônicos ali injetados – e o ensino privado “de qualidade” se situa fora do alcance dos pobres devido aos seus preços. Ao mesmo tempo que anuncia a necessidade premente desses recursos para a sobrevivência no mundo contemporâneo, o Horror Pedagógico trata de demonstrar sua condição de privilégio, legitimando a desqualificação da maioria.

A exclusão social pelo Ensino de História se dá, portanto, através da adesão anti-crítica à ideologia neo-liberal/conservadora e também da própria relação de historiadores e pedagogos dessa linha política, ideológica e teórica com a produção de Saber Histórico. Já foi apontado o radical esvaziamento historiográfico que se observa na brutal simplificação de Thompson e Braudel pelos **PCNs/H**. Outra face da exclusão social pelo Ensino de História diz respeito à reiteração de hierarquias entre Grandes Historiadores, supostamente recuperados por aqueles ideólogos – basta ver o que fizeram com Braudel e Thompson! – e os pequenos professores e alunos, destinados, naquela perspectiva, à reprodução passiva do que a Grande Historiografia lhes apresentou, via **PCNs**, como produtos.

¹⁸ Além do ensaio indicado, é de grande importância acompanhar as discussões de: THOMPSON, E. P. – **Miséria da Teoria**. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.

¹⁹ Vide os tristes usos de Thompson e Braudel nos **PCNs/H**, já referidos.

Esse ensino reprodutivista parte de uma necessidade que todos os Profissionais de História assumem (conhecer a Historiografia instituída) para transformá-la em questão indiscutível – portanto autoritária - de monopólio do saber: só a Historiografia instituída passa a ser considerada respeitável, só os Historiadores instituídos como Grandes podem ser encarados como capazes de pensar criativamente sobre a História. Instaure-se, conseqüentemente, a lógica do produto (o Grande livro de História) e o monopólio da produção (os Grandes Historiadores) contra a possibilidade de o Ensino de História ensinar a universalização dos produtores e o diálogo entre diferentes produções. Os Historiadores instituídos como Grandes são identificados a emissores de palavras finais e não tratados como trabalhadores do Pensamento que apresentam suas complexas buscas. Suas propostas são ainda mais diminuídas através de interpretações oficiais normativas e livros didáticos.

Certamente, as palavras finais são muito adequadas ao mundo da ideologia: oferecem a sensação de equilíbrio e tranqüilidade, dispensam seus seguidores de entenderem o árduo trabalho do Pensamento alheio (transformado em mero objeto de culto) e, conseqüentemente, de trilharem o difícil trabalho de seu próprio pensamento²⁰. É assim que consumidores de palavras finais se poupam do pensar, uma vez que Grandes Autores já o fizeram por eles, num claro anseio daqueles consumidores pela menoridade²¹.

Essa situação se manifesta no Ensino de História de maneira especialmente eficaz para a ideologia neo-liberal/conservadora quando setores burocráticos apresentam o reprodutivismo pedagógico como direito docente, oposto a uma hipotética pressão ou chantagem dos que defendem a escola como espaço de produção de Conhecimento por todos, evocando a fábula do lobo e do cordeiro, inclusive em sua virtual conclusão proto-nietzscheana, que possibilita pensar em relação àqueles ideólogos: contra a força, outra força!

Vale pensar sobre essa polarização reproduzir/produzir: se o primeiro procedimento deriva literalmente do segundo, é impossível supor sua negação recíproca; atos corriqueiros do pensar (escolher, articular, interpretar) se dão a partir de agentes, tempos e lugares específicos e não num universo abstrato da pura repetição – a última situação é mais própria em papagaios, gravadores e seres ou aparatos semelhantes, inclusive os mais coerentes com a pós-modernidade, como computadores; ao mesmo tempo, existem dimensões de reprodução – inclusive, reprodução de tensões e rupturas – em todos aqueles atos, diferenciando-se, todavia, da mesmice.

Um exemplo desse culto cego aos Grandes Historiadores, desdobrado em sua passiva reprodução pelos pequenos professores, pode ser dado através de Caio Prado Jr.. O que torna esse Autor Grande? Certamente, sua capacidade de elaborar interpretações inovadoras e significativas sobre experiências sociais brasileiras. Quando ele escreveu seus principais livros (anos 30 e 40), enfrentou adversários muito poderosos em Imprensa, Academia e outras instituições, persistindo, todavia, em um trabalho de peso. Discuti-lo com Alunos de diferentes graus passa pela tarefa de salientar inteligência e coragem contidas em sua produção e as conquistas de Conhecimento Histórico por elas atingidas, retomadas e ampliadas por estudiosos de História que se lhe seguiram. Uma reflexão como a que abre o

²⁰ Sobre o pensamento e a crítica diante da ideologia, ver:

CHAUÍ, Marilena – **Cultura e Democracia – O Discurso Competente e Outras Falas**. São Paulo, Moderna, 1981.,

²¹ KANT, Immanuel – “Resposta à Pergunta: Que é o Esclarecimento?”. Tradução de Floriano S. Fernandes, in: **Textos Seletos**. Petrópolis, Vozes, 1974, pp 100/117 (Edição bilingüe).

Esse Autor comenta: “É tão cômodo ser menor.”(p 100). Em contrapartida, pensamento e maioria são tão incômodos!

clássico **Formação do Brasil Contemporâneo**, construindo a problemática de “Sentido da Colonização”, é referência fundamental para qualquer debate sobre experiência colonial, mesmo que seja para dela divergir²².

Esse reconhecimento dos grandes méritos de Caio Prado Jr. (ou de qualquer outro clássico da Historiografia Brasileira, como Sérgio Buarque de Holanda ou Gilberto Freyre) não pode significar cega submissão aos termos de seus escritos. No caso do próprio Prado Jr., aquele livro, malgrado sua importância, contém interpretações inadmissíveis desde que ele foi publicado - ou mesmo antes de sua edição -, caso de trechos como “os indígenas da América e o negro africano, povos de nível cultural ínfimo” e “passividade (...) das culturas negras e indígenas no Brasil”, índices de racismo puro e simples²³. Não é o caso de supor que o racismo era moeda corrente na Historiografia e na produção cultural brasileiras daquela época: Autores como Lima Barreto e Manoel Bomfim são exemplos eloqüentes da crítica ao racismo nos campos da Literatura e do Ensaio. Certamente, Prado Jr. não explicou a experiência social prioritariamente a partir daqueles preconceitos - até salientou a multiplicidade dos povos indígenas e africanos! - mas também não conseguiu superá-los adequadamente naquele momento de sua produção.

Uma leitura crítica desse grande Historiador saberá separar as contribuições inovadoras e dignas de respeito contidas em seus livros dessas manifestações vulgares do racismo. Para tanto, todavia, é imprescindível, no caso do Ensino de História, uma prática que ultrapasse o reprodutivismo, defendido pelos PCNs/H, e instaure a ousadia interpretativa e criativa no dia-a-dia da sala de aula, tratando um Grande Historiador como um igual.

A possibilidade de qualquer pessoa produzir Conhecimento em qualquer lugar é realmente perturbadora para quantos são portadores do projeto neo-liberal/conservador, dotado de intensa vontade de despotismo: se qualquer um pode pensar criticamente, como ficam os parâmetros do pensamento geral? Numa sociedade violentamente hierarquizada, a violência do pensamento prestigiado é muito coerente e só pode ser enfrentada por aqueles que desafinam dos parâmetros hegemônicos. O que está em jogo, portanto, são os interesses de um centralismo triunfante mas inseguro e zeloso de sua própria continuidade, sustentado ideologicamente por conselheiros e amigos do rei, selecionados, por vezes, nos quadros docentes de universidades de prestígio. É isso que Professores e Alunos querem sustentar?

Quem não quer se localizar nesse círculo pode evocar uma advertência de Pascal:

“A arte de agredir e subverter os Estados consiste em abalar os costumes estabelecidos, sondando-os até em sua fonte, para apontar a sua carência de justiça. É preciso, diz-se, recorrer às leis fundamentais e primitivas do Estado que um costume injusto aboliu: é um jogo certo para tudo perder; nada será justo nessa balança. No entanto, o povo presta facilmente ouvidos a tais discursos. Sacodem o jugo logo que os reconhecem; e os grandes disso se aproveitam para sua ruína e para a desses curiosos examinadores dos costumes admitidos. Mas, por um defeito contrário, os homens acreditam, às vezes, que podem fazer com justiça tudo o que não é sem exemplo. Eis por que o mais sábio dos legisladores dizia que, para o bem dos homens, é preciso, muitas vezes, enganá-los, e um outro, bom político: Cum veritatem Qua liberetur ignoret,

²² PRADO JR., Caio – **Formação do Brasil Contemporâneo - Colônia**. São Paulo, Brasiliense, 1995 (1ª ed.:1942).

IDEM - **Evolução Política do Brasil**. São Paulo, Brasiliense, 1972 (1ª ed.:1933).

²³ Há importante discussão sobre o tema no artigo:

BARREIRO, José Carlos – “O Materialismo Histórico e a Questão da Cultura”. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, ANPUH/Marco Zero, 9 (19): 209/218, set 1989/fev 1990.

expedit quod fallatur. Não é preciso que ele sinta a verdade da usurpação: esta foi introduzida, outrora, sem razão; tornou-se razoável; é preciso fazê-la observar como autêntica, eterna, e ocultar o seu começo, se quiser que não se acabe logo.²⁴

Uma primeira leitura desse fragmento pode sugerir que Pascal estava defendendo a usurpação, ainda mais porque ele parece incluir-se, através do apelo a sujeito indeterminado, entre os que não desejam seu fim. Trata-se, todavia, de uma sutil forma de escancarar a face da usurpação, anunciando seu arbitrário começo e preparando a possibilidade de seu final, associando esse processo a carência de justiça e presença do povo na cena dos poderes. Dessa forma, Pascal contribui brilhantemente para o contrário do que ele aparenta declarar: lido seu texto, qualquer um sente muito mais a verdade da usurpação e a possibilidade de sua supressão.

Na crítica ao Ensino de História como Exclusão Social, a reafirmação do caráter democrático do Ensino que encara toda pessoa como ser crítico e criativo, como sujeito, é pensada enquanto parte do direito à cidadania cultural, abrangendo Professores, Alunos e população em geral.

Entendido dessa forma, o Ensino de História jamais se confundirá com a letra legal (Parâmetros, Guias e Propostas Curriculares), com materiais didáticos (livros, recursos de informática), como repetição mecânica da Grande Historiografia nem mesmo com operações que passam exclusivamente pelo arbítrio burocrático-docente. Como parte do processo geral de produção de saberes históricos, ele articula a Historiografia instituída (acadêmica, clássica, erudita) ao dia-a-dia do pensamento produzido por Professores e Alunos, dotados de outras erudições, e a tradições sociais que explicitam interpretações de historicidades. Ao invés de soma aleatória dessas faces de pensamento sobre a História ou eventual substituição de uma pela outra, o debate sobre a cidadania cultural no processo de Ensino traz para elas a possibilidade de esclarecimentos críticos, recíprocos e permanentes.

É certo que essa maneira de assumir o Ensino de História tem por efeito a perda da estabilidade – próxima da rigidez cadavérica - gerada por uma tutela que Parâmetros, Livros Didáticos e supostos porta-vozes de Grandes Historiadores exercem sobre professores e alunos. Essa condição estável, todavia, tem sido a face mais imediata da Exclusão Social que o ensino reprodutivista introduz, abrangendo não apenas a exclusão que expulsa Professores e Alunos das salas de aula mas também aquela que os remete para a eterna menoridade intelectual, afastados da cidadania cultural.

Sair desse reprodutivismo excludente requer, além de enfrentar o falso conforto da menoridade intelectual, combater argumentos e práticas dos ideólogos neo-liberal/conservadores, particularmente, a suposição de que Professores e Alunos são um vazio preenchido por ordens governamentais ou empresariais ao bel-prazer dessas autoridades. Nesses termos, a defesa do Ensino de História como parte da luta pelo direito à cidadania cultural inclui a consideração de escola e ensino enquanto espaços de disputa intelectual e política, evidenciando que aquele direito começa a ser exercido desde já.

²⁴ PASCAL, Blaise – **Pensamentos**. Tradução de Sérgio Milliet. São Paulo, Difusão Européia do Livro, 1957. A citação em latim ("Como ignora a liberdade que liberta, é-lhe útil ser enganado") é de Santo Agostinho, no livro **A Cidade de Deus**.

Seria grande ingenuidade supor que os valores éticos e teóricos da cidadania cultural constituem um patamar que possa interessar a todos num país e num mundo marcados por fortes tensões e exclusões: os defensores da vontade de tirania neo-liberal/conservadora só os utilizarão, quando muito, no nível de retórica descartável, transmutados, todavia em chavões que não atrapalhem seus projetos.

Contra o Horror Pedagógico neo-liberal/conservador, a construção da cidadania cultural apela para práticas e argumentos que parecem, hoje, fora de moda e enfraquecidos: projetos alternativos, multiplicidade de vozes na cena pública, aprendizagem no debate. O Conhecimento Histórico identificado a prática crítica, todavia, não permanece apenas na última moda e na força dominante a fim de não perder de vista o tempo como possibilidade e perspectiva.

Combater o Horror Pedagógico e seus efeitos devastadores no Ensino de História é contribuir para um pensamento onde a historicidade não se reduza a vaga lembrança e sim apareça como referência ética e teórica para a potência de homens e mulheres em relação ao mundo onde vivem e sobre o qual refletem e agem.

PERPECTIVAS – OUTROS ENSINOS DE HISTÓRIA.

A V Jornada de Ensino de História e Educação, promovida pela UNIVATES e pelo Grupo de Trabalho de Ensino de História e Educação da ANPUH/RS, de 3 a 5 de junho de 1999, reuniu debates sobre múltiplas faces desse campo de produção de Conhecimento Histórico.

Como um saldo geral dessas discussões, atentas a dimensões técnicas, políticas e teóricas do Ensino de História, é possível identificar uma busca em comum aos diferentes projetos de Conhecimento ali contidos: a pergunta sobre Onde Está a História. As múltiplas respostas a essa questão que foram esboçadas pelos participantes da Jornada, por sua vez, puderam encontrar-se num aspecto: a defesa do Direito à História.

Esse Direito à História pode ser entendido como Direito ao Passado, ao Presente e ao Futuro, Direito às marcas deixadas por homens e mulheres de outras épocas e Direito a deixar marcas para outras épocas²⁵. Nesses termos, o Direito à História significa para Professores, Alunos e População em geral o Direito à Beleza do Conhecimento Histórico, englobando o Saber Acumulado (a Historiografia já elaborada) e o Saber em Produção, evidenciando que cada ato de Ensino e Aprendizagem pode ser trado como ato de Pesquisa e não enquanto mecânica repetição do estabelecido. Outra face desse Direito à História, de fundamental importância, diz respeito à Prática da Cidadania, situando-se em seu próprio interior.

²⁵ Evoco o título e o conteúdo geral de uma bela Tese de Doutorado, ainda inédita: MAGALHÃES, Nancy Alessio, - **Marcas da Terra, Marcas na Terra**. Tese de Doutorado em História Social, FFLCH/USP. São Paulo, Digitado, 1996.

Todas essas potencialidades da História enfrentam barreiras no mundo em que vivemos, na passagem do século XX para o XXI, marcada pela lógica geral do descarte, inclusive dos seres humanos, e do baixo custo, principalmente do trabalho humano. Contra essas barreiras, muito favorecidas pelo monopólio das vozes interpretativas associadas ao poder instituído, a multiplicidade de vozes se expressando e de formas de articulação social demonstram que poderes não são eternos, têm uma implementação, uma vigência e podem ser suplantados por novos poderes.

Nesse universo de debate, a História do Homem Comum significa a possibilidade de pensar na dimensão Incomum de todos os homens e mulheres, incluindo Professores e Alunos como sujeitos em potência. O Ensino de História pode contribuir para intensificar essa potência ou para despotencializá-la. A fixação do Conhecimento no fetiche dos “novos objetos”, com certeza, não satisfaz sozinha àquela intensificação.

As relações do Ensino de História com os movimentos sociais abrangem o reconhecimento de múltiplos Conhecimentos em produção na sociedade, o que pode ser exemplificado no Brasil por demandas e interpretações colocadas por grupos como os sem-terra, os moradores de rua, as mulheres, os negros, os índios, os desempregados e os homossexuais, dentre outros. Na medida em que esses grupos e movimentos sociais contribuem para o alargamento da cidadania, participam da elaboração de outras problemáticas de Conhecimento, além de apresentarem seus fazeres de memórias, aqui entendidos não como mera reiteração de práticas mas também como busca cotidiana na produção da sobrevivência. Os próprios Professores são parte ativa desse tecido, quer pela memória de suas experiências, quer através de seu trabalho cotidiano com a interpretação de Capital simbólico – que não se confunde com “imaterial”.

Os debates trouxeram para o primeiro plano, portanto, a busca de afirmação de um poder do Ensino de História na cena dos poderes em disputa no conjunto da sociedade brasileira. Outros estilos de Ensino de História, apegados à lógica dos Diários Oficiais, não estão alheios a esses debates, antes são os oponentes com que os Conhecimentos Críticos lidam em seu cotidiano, sem ilusões de uma harmonia de saberes num mundo caracterizado por tensões e disputas.

VITRINE

DIVULGUE:

PRIMEIRA VERSÃO
NA INTERNET

<http://www.unir.br/~primeira/index.html>

Consulte o site e leia os artigos publicados

A C O R D A
C O R
P O
C A S U L O
D E N T R O
A M O R T E
D O R
M E
CARLOS MOREIRA