

## HISTÓRIA ESCOLAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

*João Ernani Furtado Filho*  
*Professor do Departamento de História da UFC.*

Georg Friedrich Creuzer considerou, em 1803, que “a finalidade didática é incompatível com a História”<sup>1</sup>. A afirmação do especialista em antiguidades assentava na constatação de que a história teria que ser “considerada e explicada novamente por cada geração da humanidade que avança”<sup>2</sup>. Entendia-se como matéria da história um passado, a cada dia, cumulativo; porém, alguns perceberam como não meramente cumulativas as conquistas do conhecimento histórico, na medida em que cada nova geração teria que retomar, de acordo com suas vivências e projeções, tentativas de entendimento de personagens e circunstâncias. A tendência a fazer progredir os estudos a partir do ponto deixado pelos antecessores parecia, nesse caso, sucumbir à sensação de que o melhor seria iniciar novo trajeto, norteado pelos interesses e contextos contemporâneos. Não se tratava, simplesmente, de elucidar ou corrigir (a partir da aparição de novos indícios) pequenos aspectos das explicações havidas, ou de concentrar esforços no exame de tempos mais próximos; mas de, freqüentemente, decidir pela insuficiência ou incorreção do que se sabia.

A institucionalização do ofício de historiador teve de confrontar-se com severos óbices e objeções: sua apreciação, na esteira de Descartes, como rele passatempo; a acusação de não ser indutivo (a incapacidade de reproduzir os fenômenos que estuda) nem dedutivo (sem o primado de uma teoria geral para a decifração dos eventos particulares); a desconfiança

se poderia vir a ser nomológico (com leis que explicassem a humanidade); a alegação de limites quanto ao potencial de invenção e descoberta; o crivo de não se configurar como sistema (o que se sabia da Física também já havia sofrido correções e mesmo reviravoltas, mas sem, aparentemente, exigir a recusa do todo, senão a revisão de algumas de suas partes); a acusação, enfim, de que a História não seria didática. G.F. Creuzer intuiu, repita-se que em 1803, a historicidade do conhecimento histórico e os dois pontos de seu argumento são surpreendentes, pois no início (e no decorrer) do século XIX insistia-se na finalidade didática (e mais que isso, exemplar) da história e a noção de que o passado seria continuamente revisto demoraria ainda mais de cem anos até que sua aceitação não fosse tão polêmica.

A História (por ter que ser, amiúde, reescrita) talvez possa mesmo ser incompatível com uma finalidade didática; seguindo-se as fórmulas do ensino (termo dicionarizado como sinônimo de adestramento e treino). Mas, não parece ser incompatível com intenções educativas, mormente aquelas dedicadas ao cultivo da faculdade de “pensar historicamente”. O que se pretende é que se discuta o conhecimento histórico: que a idéia de pesquisa, em sala de aula, seja alargada para além do abrir e fechar o livro didático (tido, muitas vezes, como a única fonte de autoridade); que se valorizem as informações prévias que os estudantes tenham sobre determinado assunto e se discutam os meios pelos quais estas informações foram organizadas em uma atribuição de sentido; que se esclareça a historicidade das “verdades” (em uma perspectiva pluralista – de que pode existir mais que uma resposta “certa” – mas não relativista, à moda de que “vale tudo”); que se esmaça a pressão de uma coerência com o passado pela afirmação de um compromisso com o presente.

No Brasil, a instituição da História como matéria escolar remonta à quadra regencial, assinalada pelo primeiro Regulamento do Imperial Colégio Pedro II, em 1838. Neste mesmo ano, seria criado, no Rio de Janeiro, o “Arquivo Público” (após a República, denominado “Arquivo Nacional”). E, em 1837, fundara-se o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB). Os recursos de legitimação da importância da História sublinhavam seus fins didáticos, seu traço monumental, sua feição ilustrada, sua lógica exemplar, seu apelo patriótico. Não se tratava, ainda, de estabelecer um ofício (visto que este se diluía na caracterização

mais geral do “homem de letras”, e na atividade dos “polígrafos”), mas de atentar para algo definido como uma “missão”: documentar as origens de um país jovem; esclarecer suas linhas de civilização e progresso; selecionar – em três séculos de colonialismo e em largo tempo de escravidão – os feitos e personagens comemoráveis; fazer figurar o Brasil no “concerto das nações” e difundir a cartilha do cidadão e o catecismo da pátria.<sup>3</sup>

O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) organizava-se como Academia Ilustrada, embora, quesitos sociais e econômicos pudessem pesar mais que o mérito intelectual. Do seu quadro de sócios provinha grande parte dos professores da nascente matéria, nos mais prestigiosos educandários da capital do Império. O escritor cearense João Capistrano de Abreu, na seção “Livros e Letras” do jornal *Gazeta de Notícias*, de 18.11.1879, avaliava que “Sua Majestade fez um dia a filosofia do caráter brasileiro, dizendo que entre nós as aspirações limitam-se a duas: ser senador ou lente de Pedro II”.<sup>4</sup> O artigo continuava, ironicamente, com Capistrano afirmando que, de modo algum, desejava o Senado. A cátedra no Pedro II, até poderia ser, desde que condicionada à secularização do colégio e à liberdade de opiniões. Daí, Capistrano, passava ao sarcasmo, dizendo pretender posição muito mais elevada: a de membro do Instituto Histórico.

Funcionar no Paço, trajar farda literária, aparecer com ela, representando a sociedade, nas festas nacionais e nos cortejos; ser presidido pelo Visconde do Bom Retiro, assistir aos discursos monumentais do monumental Sr. Macedo, e, honra ainda mais invejável é servir de ponto de incidência de olhares augustos, apanhar até uma nesga da conversação semidivina... eis o nosso desideratum.<sup>5</sup>

O Instituto Histórico e o Colégio Pedro II aparecem caracterizados como lugares de distinção e projeção social do Império. Mais que instituições das elites, seriam culturas de práticas elitistas. Sinecuras e prebendas loteadas entre os mais próximos ao poder, tanto que vários foram os sócios do Instituto Histórico que ostentavam títulos honoríficos. Capistrano ironizava, também, os “efeitos da proteção sobre a literatura, enfim, a origem e o desenvolvimento da literatura oficial”. Voltava-se ao quadro de denúncia contra a falta de liberdade de opiniões, contra a influência decisiva da doutrina religiosa, contra a sujeição ou adequação das interpretações ao modelo subvencionado pela monarquia e contra

aqueles que usufruíam das instituições para a vaidade de apresentarem-se como figuras históricas.

Em 1883, o Imperial Colégio Pedro II abriu concurso para a Cátedra de História Nacional (que havia sido regulamentada em 1855). Os exames ocorreram no dia 19 de junho e contaram com a audiência do próprio imperador. Foram inscritas cinco teses sobre “O Descobrimento do Brasil e o seu desenvolvimento no século XVI”: a de Feliciano Pinheiro Bittencourt, a de Evaristo Nunes Pires, a de João Maria da Gama Berquó e as dos cearenses João Franklin da Silveira Távora e João Capistrano de Abreu. O cronista Carl Von Koseritz, em seu livro *Imagens do Brasil*, destaca a superioridade do trabalho de Capistrano e a mediocridade da banca examinadora em sua argüição. O crítico e escritor José Veríssimo, por sua vez, atestou o seguinte:

Li tôdas essas teses. Com exceção da do Sr. Capistrano de Abreu, eram bons resumos do que estava em Varnhagen e em outras obras vulgares, sem nenhuma novidade, nem de investigação, nem de pensamento. Ao contrário dessas, e do que são aqui por via de regra as teses de concurso, onde os estudos próprios e a originalidade brilham geralmente pela ausência, a do Sr. Abreu se distinguia por aquelas duas raras qualidades, e se não revelava um lente – um sujeito capaz de ler em aula, de cor ou não, a matéria a ensinar, – mostrava claramente um professor capaz de fazer êle mesmo a sua ciência e de transmitir aos seus discípulos o gôsto e a capacidade de a fazerem.<sup>6</sup>

José Veríssimo julgava pouco justificável, no Brasil de 1907, o quadro de “rapazes estudando por obrigação matérias que desestimam e que apenas memorizam”.<sup>7</sup> Elogiava em Capistrano (e olhe que, tanto um quanto o outro eram chegados a polêmicas, tendo inclusive travado algumas entre si) a capacidade de produzir o seu próprio conhecimento e de transmitir aos seus estudantes o gosto e a capacidade de fazê-lo. Capistrano, que não queria discípulos (embora Paulo Prado sublinhe sua influência e A. Taunay tenha sido seu aluno), em 1884, um ano após iniciar suas atividades no Pedro II, era considerado por Júlio Ribeiro (que Hélio Vianna qualifica como “severo”) “a maior glória do magistério oficial brasileiro”. Entende-se, então, que o ensino não deve centrar-se na memorização das “lições da História”; pois daí decorreria a caracterização, literal e literariamente, da História como matéria “decorativa”.

José Veríssimo preocupava-se com as conseqüências de um ensino pautado na memorização de matérias que os alunos desestimam, com as pouquíssimas possibilidades de recompensa aos estudos desinteressados e com a inutilidade de um conhecimento que não servisse para a instrução da nação e para a cultura de suas capacidades. Reconhecia em Capistrano (por conta, ou apesar, de sua formação autodidata) o estímulo à inteligência dos estudantes e a originalidade de produzir sua ciência. Para além das discussões acerca das melhores abordagens para repassar determinados conteúdos, cabia valorizar o tipo de professor que pela pesquisa, pela leitura, pelo trabalho com os estudantes, definiu o conteúdo mesmo de suas aulas. No enfrentamento de instituições conservadoras (e muitas vezes, tradicionalistas), clarificava-se, com Capistrano, a união entre teoria e prática, bem como a percepção de que o ensino de História, bem mais que a mera sucessão de datas e fatos, deveria se concentrar na discussão acerca da produção do conhecimento histórico e na sua caracterização como “ensinável”.

O bom historiador, pela metodologia, para além da didática, habilita-se como bom professor de História. André Segal e Henri Moniot, já no avançado do século XX, expressaram esta idéia em passagem célebre, segundo a qual “ensinar História é também ensinar o método de trabalho do historiador”.<sup>8</sup> Mais que a memorização e a comemoração de episódios e personagens, caberia discutir, em termos epistemológicos, a própria configuração dos conteúdos e a sua historicidade. Aí, os “ídolos das origens”, a cronologia, o ideal de evolução e a idéia de destino, as identidades, o panteão cívico... apareceriam como pontos à interpretação e ao debate, e não como dados para a repetição. Trata-se de encarar a escolarização da História, não como fruto de uma revelação, mas como produto de construções e seleções que operam a partir de procedimentos, envolvem a mítica da enunciação, mobilizam saberes e visam atender a determinados interesses. Trata-se, ademais, de esclarecer que outras possibilidades de interpretação são possíveis e desejáveis.

Não são recentes (e isto é um agravante ao problema) as críticas à postura áulica e à empáfia bacharelesca, pelas quais figuram-se os professores como detentores de uma verdade que cabe ser transmitida aos alunos. Flagra-se aí, um estímulo à passividade dos educandos, e não raro, a autoridade do mestre pode ser convertida em puro autoritarismo.

O que se deseja, bem mais que o ensino, é uma educação voltada para a liberdade/responsabilidade de fazer escolhas.<sup>9</sup> Trata-se de facultar a dúvida e a curiosidade, ao invés de simplesmente cobrar o acúmulo de respostas consideradas corretas. Se o ensino de História legitimou-se, no século XIX, por propagar a “pedagogia do cidadão”, cumpre, agora, voltar-se à “educação para a cidadania”, o que deve fazer-se tendo em conta as experiências (e as expectativas) do público escolar, suas expressões multiculturais e seus desafios.

Miriam Moreira Leite alertava em seu livro *O Ensino da História no Primário e no Ginásio*<sup>10</sup>, de 1969, para aspectos perversos dos lemas escolares de hierarquia e disciplina. Jovens na faixa etária dos 7 aos 12 anos apresentariam, conforme indicações de uma série de estudos pedagógicos, disposição investigativa, curiosidade, desejo de experiências e de saber. Na maioria das escolas, contudo, ao invés de as crianças formularem perguntas relativas aos seus interesses e inquietações, ter-se-ia a cobrança rotineira de um rol de respostas consideradas corretas. Esta prática desdobra-se em tolher o impulso da dúvida – que é fundamental à lógica das ciências – e em laurear o coro das respostas estereotipadas: considerado “bom aluno” seria aquele que trouxesse na ponta da língua soluções ditadas pelo professor ou com as mesmas palavras dos livros didáticos; para os “outros” caberiam os epítetos de indisciplinados, desatentos, problemáticos, etc.

Guy de Hollanda, um pioneiro nos estudos sobre a História ensinada, autor do volume *Programas e Compêndios de História para o Ensino Secundário Brasileiro, 1931-1956*, observava, em 1957, que “mais do que conhecimentos, importa o conhecimento, isto é, o método do conhecer”.<sup>11</sup> Os dizeres de Guy de Hollanda datam de mais de meio século e mantêm-se urgentes. Afora aspectos obscuros do mercado de livros didáticos (que se aprimoraram neste cinqüenta anos, mas são a parte marginal deste assunto), convém repetir que os manuais, compêndios e livros didáticos deixaram a sua função de “apenas, um instrumento do trabalho escolar” (como já advertia Guy de Hollanda), para ser convertidos em fonte quase exclusiva de informação, em roteiro de apresentação das unidades, em autoridade nas avaliações dos estudantes e parâmetro para aferir o desempenho dos professores (sendo considerado bom mestre, aquele que, ao final do ano letivo, tiver visto toda a matéria do livro). Em um currículo humanístico, ademais, cabe examinar nos conteúdos dos

manuais escolares a disseminação de certos estereótipos e preconceitos (de matizes étnicos, nacionais, religiosos, econômicos, sociais, de gênero, de orientação sexual...). O estudo de Guy de Hollanda, publicado com o selo do “Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais” já apontava para os prejuízos de currículos unificados e programas enciclopédicos, além de chamar atenção para o feitio e a finalidade das avaliações.

O que querer saber em uma “prova” de História? A institucionalização da História como disciplina escolar correspondeu ao afã de alicerçar esta área do conhecimento em bases consideradas científicas. A partir do modelo positivo, o projeto consistiria em definir, pela observação das relações de sucessão e semelhança, os ritmos, ciclos, constâncias, padrões e leis relativos à ação humana no tempo. O conhecimento histórico, porém, era menosprezado seguindo-se a argumentação de que não possuiria métodos dedutivos ou indutivos de investigação. Mas que isso, os critérios de “descoberta” (dentro de um ideal nomotético) seriam limitadíssimos e os de “invenção” (aproximando-se do sentido de ficcional) seriam indesejáveis. Que a lei da gravidade existe, pode-se atestar empiricamente; mas as razões da existência desta lei não atormentam tanto os físicos. Que houve a Segunda Guerra, também há evidências; e as razões deste conflito não podem deixar de preocupar os historiadores; embora seja improvável que se consiga chegar, algum dia, a uma “teoria geral das guerras”. A história – ciência demasiadamente humana – ocupa-se de problemas de uma ordem diversa; na medida em que não se volta para a observação de uma realidade exterior, mas concentra-se em expressões da experiência e esperança. O ideal de uma única resposta acertada para cada problema não dá conta da diversidade e densidade da existência.<sup>12</sup>

Raízes românticas sustentam o contraste entre “explicação” e “compreensão”, ou seja, a complexidade (mais que a antinomia) entre os duplos universal/particular, teoria/intuição, generalização/especialização, permanência/mudança, regra/exceção, positivismo/historicismo. Deve-se ter claro que, nas ciências do espírito, razões taxativas podem alimentar escalonamentos e arbítrios. Doutrinas teóricas podem fazer crer que a História seguiria um curso ideal, maior que a vontade ou a potência dos homens. Cabe considerar a dúvida e o estranhamento como aspectos ativos e imprescindíveis à transformação do conhecimento. O

repertório de rótulos, categorias e conceitos é belo, amplo e digno; mas, principalmente, para o historiador, tais formulações (algumas que se arvoraram ao estatuto de fórmulas...) precisam ser examinadas em uma perspectiva atenta ao (con)texto, à historicidade das idéias. Compreender o processo das explicações. Favorecer a interrogação, até existencial, acerca dos “sentidos” dos conceitos.

A adoção de um único livro didático não é saudável a uma percepção correta do que seja o trabalho docente, e menos ainda do que seja o ofício do historiador. A própria idéia de “história-problema” é francamente desrespeitada. E o preço é verdadeiramente alto. Quando os nomes dos autores e os livros que estes publicam, por mágica metonímia, começam a confundir-se com a “História” que contam rastreiam-se, rápido, a arte do monólogo, a estreiteza de vistas e a pressa no julgamento. A prática em sala de aula tem sido a de os estudantes encontrarem, para perguntas que lhes são impostas, uma (por vezes, unívoca) resposta pronta, acabada e exterior. A noção do que seja a pesquisa, não raro, restringe-se ao abrir e fechar do mesmo livro (ou apostila). Nestes moldes, a eventualidade da confrontação com outra fonte de autoridade (outro livro didático) ensinaria o desengano, a teimosia ou o ceticismo? A adoção do livro didático único é mais onerosa que a formação de bibliotecas escolares, com acervo composto por manuais variados, obras de referência, documentos, mapas, etc.

Trabalhar, em sala de aula, com o método do historiador leva a que se entendam as chamadas “linguagens” para além do sentido jurídico de “prova”, do clichê mercadológico “ricamente ilustrado” ou da mítica do “exemplo”. O cinema, a fotografia, a literatura, a música, a iconografia extrapolam de muito a noção de “documento” útil para outros assuntos; sendo percebidas, estas artes, como fontes de uma problemática ou como o próprio eixo da investigação. Mais que pontos de chegada de uma explicação, algo do tipo, contra “fotos” não há argumentos; são antes, pontos de partida para o entendimento de uma teia de relações e conflitos. As artes seriam, nesta perspectiva, entendidas como reflexão, e não, apenas, como reflexo; mais um caleidoscópio do que um espelho. Há perspectivas de se examinar tais artes a partir dos circuitos de sua produção, circularidade e consumo; das dimensões práticas; das leituras e atribuição de sentidos; da expressão (est)ética; dos processos que

selecionam “tradições” e “modernismos”, etc. Os mitos literários e os imaginários sociais são, também, objetos de interesse, na medida em que informam sobre algo profundo na realidade, sensações do sonho e do medo.

A História, como disciplina escolar, tem a peculiaridade de fazer-se com técnicas de memorização para os dados mais pontuais; mas de inscrever-se com a força de uma visão de mundo no que concerne aos temas da existência: talvez, não consiga lembrar que o “Dia do Índio” é 19 de Abril; mas, talvez não esqueça ter ouvido serem os índios “preguiçosos”, “selvagens”, “atrasados”, “inadaptáveis à escravidão” (sic). Ou que o negro seria fator de atraso, sem qualquer menção à escravocracia e sem a mínima referência ao que já dissera, em 1883, Joaquim Nabuco, a saber, que o problema não estava nos negros, mas no regime escravocrata<sup>13</sup>. Ou que certas crenças seriam “superstições” e “heresia”; que outros modos de vida seriam “bárbaros” ou “primitivos”, etc. Daí, a responsabilidade do professor de História ao usar (e às vezes, abusar) dos conceitos e abstrações, e a necessidade de pensar historicamente a construção dos “fatos”. Já se alertou para o quanto a escrita da História protagonizou o macho-adulto-branco-cristão-burguês-europeu; para o quanto a cronologia correspondia a uma conjectura evolutiva e para os perigos das narrativas centradas na mítica do herói e das teorias da História que lhe prefiguram curso independente da ação humana.<sup>14</sup>

Os discursos de legitimação da História como conhecimento racional, no século XIX, sublinhavam a importância dos critérios de “objetividade”. Esta objetividade podia dizer respeito à validade universal de determinada conclusão; se um aspecto pudesse ser observado, ao longo de diferentes épocas e ao redor dos mais variados cantos, então, seria possível afirmar tal aspecto como objetivo. Podia, também, querer designar, em quase sinonímia (ou confusão) com outras noções – como “imparcialidade” e “neutralidade” – a postura intelectual desejosa de livrar-se de simpatias/antipatias prévias. Tais derivações foram misturadas, ainda no século XIX, e nas circunstâncias de institucionalização da História acadêmica e escolar, por outra idéia, legada pela filosofia do Direito, qual seja, a de “história como tribunal” e realização da justiça. Daí, ao julgamento (inclusive, moral) de povos, culturas, épocas, pessoas não tardou muito; e lembre-se, que tais juízos tinham a chancela de serem “objetivos”. A

idéia de história como tribunal sustentava-se por práticas também legadas pelo Direito, com destaque para o método da controvérsia e para a importância dos testemunhos e documentos. Ressalve-se, entretanto, que estes registros eram tomados na qualidade de “provas”, de “atestados” a uma determinada linha de argumentação. Os documentos serviriam para validar a tese levantada e, ao fim, determinar um julgamento. A acribia serviria para qualificar os documentos como autênticos ou falsos e a crítica decidiria pela veracidade, verossimilhança ou mentira do que estava enunciado. A heurística típica da metade do dezenove ainda não havia, radicalmente, interrogado os seus próprios fundamentos, como os jogos de intencionalidade e casualidade, as tramas de preservação e descarte, as estratégias do monumentalismo e os circuitos marginais. A idéia de uma história narrativa (que se quadra bem com a fórmula do “defender uma tese”) haveria ainda de ser superada pela noção de um eixo de investigação, uma pergunta, antes de uma hipótese previamente concebida. No que atine aos “julgamentos”, evidentemente, que os escritos de História devem despertá-los, até como riqueza existencial; o prejuízo parece residir na defesa extremada de um caráter taxativo, excludente, anti-dialógico ou pretensamente “objetivo”.

Outra idéia de enorme reverberação e influência na história escolar é aquela que remonta à retórica ciceroniana “*historia magistra vitae. Historia vero testis temporum, lux veritatis, vita memoriae, nuntia vetustatis, qua voce alia nisi oratoris immortalitati commendatur...*”. As metáforas da História como “mestra da vida”, “testemunha dos tempos”, “luz da verdade”, “mensageira da velhice”, “que pela voz nada recomenda senão a imortalidade do orador”<sup>15</sup> são indícios da arte oratória de Cícero. A força do exemplo seria, apenas, uma das técnicas da arte do convencimento; mas tais palavras ganharam amplitude extraordinária, tendo sido apropriadas pelas teorias mais diversas, das mais conservadoras às mais revolucionárias. O “exemplar” abre-se à possibilidade de, da tribuna, passar ao tribunal; ou seja, de para além do aprendizado, favorecer veredictos, sentenças (e eventuais punições). Cícero complementava suas meditações acerca da História com a consideração de que não se deveria proferir nada que fosse falso e com o desafio à ousadia de dizer toda a verdade.

Karl Friedrich Phillip Von Martius, homem de ciência emigrado para o trópico, foi premiado, em junho de 1847, pelo Instituto Histórico

e Geográfico Brasileiro (IHGB) por sua dissertação sobre Como se deve escrever a História do Brasil, datada de janeiro de 1843 e escrita em Munique, Alemanha. Na conclusão de seu trabalho, Von Martius afirmava que:

A história é uma mestra, não somente do futuro, como também do presente. Ela pode difundir entre os contemporâneos sentimentos do mais nobre patriotismo. Uma obra histórica sobre o Brasil deve, segundo a minha opinião, ter igualmente a tendência de despertar e reanimar em seus leitores brasileiros amor da pátria, coragem, constância, indústria, fidelidade, prudência, em uma palavra, todas as virtudes cívicas.<sup>16</sup>

A idéia da “história, mestra da vida” buscava se fundamentar como uma didática, uma revelação e um proveito. Isto, pela própria polissemia que envolve o termo História: que pode querer referir testemunhos sobre feitos e personagens específicos que não deveriam ser esquecidos; pode designar um gênero narrativo (ou até mesmo literário); uma disciplina acadêmica e escolar ou, ainda, a lógica e o fundamento da existência humana. Os prognósticos de (r)evolução – alicerçados sobre a noção de processo – elevaram a idéia de “mestra da vida” ao ponto de seu desgaste. A história como “mestra da vida” admite variantes, tanto na versão cristã de uma perfeita continuidade, expressa no “nada de novo sob o sol” do livro do Eclesiastes; quanto nas perspectivas de mudança de um mundo secularizado em que o futuro deverá aparecer como fruto do planejamento humano, ou seja, quando as incertezas deveriam ser apascentadas com exemplos. As projeções de um “tempo cíclico” ou as prédicas sobre o primado da Natureza também favorecem a idéia de aproveitar-se a experiência do conhecido (o passado) como regra de enfrentamento do desconhecido (o futuro). Restavam, contudo, as especulações sobre se a História repetir-se-ia em seus fins, em seus meios, em ambos ou em nenhum; bem como críticas mais gerais ao espírito de imitação.

Nas apresentações, as “cartas aos alunos”, de vários livros didáticos de História reiteram-se, como motivos para estudar tal matéria, os argumentos de que “conhecendo o passado, entendemos o presente e nos preparamos para o futuro”. E este lema é presumido como ato libertador. Antes e ao contrário, esta idéia, levada às últimas conseqüências, limita tanto a liberdade quanto o potencial criativo; na medida em que privilegia

os esquemas já testados. Assumida pela política, em suas versões utópicas, a miragem de um futuro lógico a ser alcançado também afronta o ideal de liberdade, entendido como a autonomia de fazer-se senhor de seu destino. Cria-se, ademais, o artificialismo de supor que aqueles mais inteirados do “processo histórico” (na perspectiva de apreender-lhe as leis gerais) deveriam gerir os rumos administrativos, técnicos ou políticos. Em nome da liberdade, portanto, alega-se que não existe arbítrio ou coação, mas iluminação racional à cegueira e ao egoísmo (o aspecto negativo da idéia de liberdade, assimilado à postura do “fazer o que der na telha”).<sup>17</sup> A visão sentimentalista e nostálgica do passado; o entendimento da História como um manancial de regras e o culto do presente como último instante do passado e primeiro anúncio do futuro apresentam-se, paradoxalmente, como anti-históricos, dada a valorização dos lemas de continuidade (e aversão à idéia de transformação) e unidade.

A “história, mestra da vida” valoriza, em seu aspecto monumental, a figura dos santos e dos heróis. Estes são tidos como sujeitos, mas não somente como os que “fizeram a História”, senão como os que têm algo de decisivo a ensinar a partir de sua existência.<sup>18</sup> Em países de formação recente (como no caso brasileiro) que enfrentam agonias concernentes a garantir tradições e conquistar modernidades, as lições da História integraram-se à “pedagogia do cidadão”, sendo inscritas na pedra e no bronze dos monumentos, nos calendários, nas condecorações, na nomenclatura da paisagem urbana, na festa e no luto, nos manuais e na cultura escolar, etc. Mas, para a proposta de, em sala de aula, esclarecer aspectos do ofício do historiador e incentivar a percepção da historicidade, a metodologia pode aproximar-se da consideração de que “não se celebra mais a nação, mas se estudam as suas celebrações”<sup>19</sup>; ou seja, é preciso discutir os poderes, as técnicas, as políticas, os interesses, os mitos e imaginários, as vivências e esperanças que facultam a passagem de certos registros ao pedestal de monumentos.

O historiador inglês Thomas Carlyle proferiu, às terças e sextas-feiras, entre 05 e 22 de maio de 1840, uma série de seis conferências sobre “O Culto dos Heróis”. O que foi dito nesses encontros constituiu-se, fundamentalmente, na mitologia do heroísmo. A audiência das palestras de Carlyle compunha-se de 200 a 300 pessoas e, segundo suas próprias palavras “o que há de mais distinto e de mais perfeito, o que há de mais

belo e de mais sábio, o que há de melhor na Inglaterra, ouviu pacientemente as minhas palavras incultas”<sup>20</sup>. John Stuart Mill foi um dos que assistiram às prédicas acerca do heróico na história. Publicadas em livro, em 1841, com o título *On Heroes, Hero-Workship and the Heroic in History*, as conferências de Carlyle intentavam afrontar três males principais em sua época, os simulacros, o automatismo e a descrença. O orador ressentia-se, na primeira conferência, que naqueles dias, o culto dos heróis parecia desaparecido. Na quarta conferência, Carlyle insistia que, sem verdadeiros soberanos, espirituais e temporais, não se poderia divisar muito além da anarquia, a “mais odiosa de todas as coisas” (lembrar a composição eminentemente “aristocrática” de sua assistência). Carlyle reconhecia na Reforma Protestante de Lutero a intenção de viver a Igreja de acordo com os preceitos bíblicos; em Oliver Cromwell o desejo de que a Igreja e o Estado vivessem conforme a Bíblia; mas com a Revolução Francesa, com a vida seguindo os apelos humanos, o “sansculotismo” apareceria como espectro ameaçador. As máquinas, nas quais muitos enxergavam signos do progresso, sugeriam a Carlyle algo como uma força sem espírito. A filosofia do século XVIII parecia-lhe apóstata e cética. Não esconde seus anseios pela Ordem, sejam eles travestidos de nostalgia ou utopismo. Daí, a lembrança, repetida em diferentes passagens do livro, de que, em seu entendimento, a “história universal não é mais que a biografia dos homens superiores”. Segue-se, no plano da obra de educação moral através do culto dos heróis, um esquema em que figuram as variantes dos grandes homens como “Divindade” (com o nórdico Odin), feito “Profeta” (com Maomé), assim “Poeta” (com Dante e Shakespeare), de “Sacerdote” (principalmente com Martinho Lutero), feito “Homem de Letras”, e como “Rei” (Cromwell e Napoleão). Fundamentalmente, Carlyle valorizava como heróis aqueles com o talento de atribuir sentido à existência (tornando legíveis certos mistérios do mundo) e de expressá-lo com sinceridade. O que estaria em causa na ação dos p(r)o(f)etas, dos sacerdotes, das realzas e dos homens de letras seria o poder de sua palavra (dita ou escrita, das runas aos livros). Carlyle considerava as bibliotecas as Igrejas e Universidades de seus “estranhos tempos”. Parece ser possível surpreender veleidades autobiográficas na representação do “homem de letras” como personagem heróica da modernidade, relembando, também, a possibilidade de Carlyle, um resoluto protestante, imaginar-se como uma espécie de “sacerdote”.

A crítica erudita já observou que “o estilo de Carlyle tinha sido sempre muito mais oratório do que filosófico. Mas nunca fizera antes um uso tão amplo da retórica como nessas conferências”<sup>21</sup>. Fruto da era do aconselhamento e tratando das utilidades do passado<sup>22</sup>, a obra de Thomas Carlyle, mais especificamente a mitologia do herói, centrava-se no entendimento da História como a biografia de alguns homens superiores – porque mais próximos à vontade de Deus – aos outros homens, às instituições, etc.

Descobri no vosso país o homem verdadeiramente capaz; elavai-o ao lugar supremo, e respeita-o lealmente: tereis um governo perfeito para o vosso país; nem urnas eleitorais, nem eloquência parlamentar, nem votações, nem assembléias constituintes, nem qualquer outro mecanismo político serão capazes de melhorar o governo num ponto sequer.<sup>23</sup>

A concepção de História como biografia de homens superiores ou como deliberação das lideranças, por muito que se estime superada, continua a insinuar-se na formação de sucessivas gerações de estudantes. Algumas vezes, em uma postura que se supõe crítica, apenas com os sinais invertidos, mas ainda um quadro de predestinados e comuns ou um jogo entre vilões e heróis. Da própria obra de Carlyle, contudo, podem aflorar situações-problema estimulantes ao diálogo educativo, como os câmbios em relação à figura de Maomé (desde o século VI, oscilando entre a vilania e a divindade). No caso brasileiro, os casos exemplares atinam às figuras de Tiradentes e Zumbi e permitem discutir as mudanças de percepção, os rearranjos dos “fatos”, as políticas da memória, a reescrita da história: Tiradentes, de preso e condenado a nome de presídio, patrono da polícia e nome de organização revolucionária. Zumbi, de vilão a orgulho da raça e símbolo de luta. E convivendo, nos livros didáticos, com a apologia do bandeirantismo que, dentre outras coisas, destacava a destruição de quilombos e o aprisionamento de negros e indígenas como feitos bandeirantes. Dignas da maior atenção são as declarações de vários estudantes da rede pública de ensino, entreouvadas no acompanhamento das disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado: para a pergunta sobre quem seriam seus heróis, destacam-se as respostas que apontam para personagens familiares, como pai e, principalmente, mãe...

A leitura da História como um gênero narrativo ou como obra de aconselhamento (para alguns, literário e ficcional, assemelhado, ao ponto de ser confundido, às “estórias”) difundia a crença em seu sentido latente; como se, à semelhança de alguns romances, contasse o enredo, a lógica, o “final feliz” e a “moral da História”. Também à semelhança de certas tramas literárias, o modelo da narrativa histórica primava por apresentar um número controlado de personagens, por destacar o modelo da intriga, por dedicar-se à descrição dos cenários, pelo estilo adjetivado e, não raro, por uma estruturação de tipo maniqueísta. A filosofia da História valeu-se à larga da promessa de esclarecimento em um futuro dramático; como o livro cujo enredo só adquire pleno sentido no ponto final. O culto escatológico, a expectativa pela finalidade dos tempos (como o leitor que “pula” as páginas para saber logo o desfecho da obra) tem nuances de pessimismo e fé.

Friedrich Nietzsche, em um texto de 1874, a *Segunda Consideração Intempestiva. Sobre a utilidade e os inconvenientes da história para a vida*, voltava-se contra o modelo de educação da juventude alemã e contra a “doença da história” (para a qual, os venenos-antídotos, seriam o esquecimento – o “a-histórico” – e os fundamentos “eternos” da arte e da religião – o “supra-histórico”). Está sugerida, neste texto de Nietzsche, algo como uma inversão do lema ciceroniano, passando-se, assim, à idéia da “vida, mestra da História”. Esta virada é decisiva no enfrentamento dos convencionalismos, na crítica às exterioridades e na denúncia das inteligências sem sabedoria. Não é um escrito cético em relação à História, como campo do conhecimento, mas é extremamente acerbo em relação ao tipo de história praticado na Alemanha naquele período e que se definia como “ciência do passado” e “mestra da vida”. Na avaliação incisiva de Nietzsche:

Este cânone universal poderia ser mais ou menos formulado da seguinte maneira: o jovem deve começar não por um conhecimento sobre a vida, menos ainda por uma experiência direta da vida, mas por um conhecimento sobre a cultura. Este saber deve ser infundido e inoculado no aluno sob a forma de um conhecimento histórico; quer dizer, se enche a sua cabeça com uma quantidade formidável de idéias tiradas do conhecimento extremamente indireto das épocas e dos povos do passado, não da intuição imediata da vida. Seu desejo de fazer as suas próprias experiências e de sentir que elas se organizam nele

como um sistema vivo e coerente, este desejo se encontra sufocado e como que intoxicado pela suntuosa ilusão de que é possível, em poucos anos, acumular em si as experiências mais sublimes e mais admiráveis das épocas mais grandiosas. É exatamente este método insensato que conduz os nossos jovens...<sup>24</sup>

O ofício do historiador, nos dias de hoje, ainda é, simplificada e incrivelmente, associado a algo como um ato de “exumação” (no ensino, Paulo Freire, acertadamente, poderia chamar esta visão de *necrófila*<sup>25</sup>). São tipicamente reconhecíveis os jargões da “exumação”: resgatar, restituir, reviver, retomar e que tais. Suas metáforas são também características: a viagem no tempo, o colocar-se na pele e na mente de outros povos, de outros cantos, e de outros tempos. O seu grande apóstolo foi o historiador francês Jules Michelet. Este homem que confessava ter sentido aclarar-lhe a vocação de historiador em uma ida ao cemitério e que, parafraseando Luís de Camões, reclamava uma espécie de judicatura para o mundo dos mortos, entendia que a história cumpriria este papel. Em vida, todos seriam vistos de forma parcial, julgados por laços de simpatia ou antipatia. Somente a morte permitiria a inteireza de vistas. Caberia ao historiador deslindar as intenções mal compreendidas, lembrar os esforços incompletos, rememorar os sentidos de coerência, resgatar as honras ultrajadas. Nesse sentido, em que a idéia de História permanece atada à noção de ciência do passado, cria-se uma suposta linha de continuidade, na qual o instante presente pode ser lido tanto como último vestígio do passado, quanto como primeiro relance do futuro. Opera aí, a lógica do “mesmo”. A esta, contrapõe-se uma visão do ofício de historiador que, poder-se-ia chamar de “exorcista”. Esta, opera pelo signo do “outro”. O passado é uma terra estrangeira. É impossível deslocar-se, física ou espiritualmente, para lá. O passado já passou e não cumpre revivê-lo, lembrar tal fato seria a função da história. Cabe cuidar para que seus fantasmas e recalques não impeçam a vida de ser vivida. A linha historicista do contínuo é substituída pela trama das temporalidades, quando passam a ter destaque as mudanças e as possibilidades. Viver um tempo que não é o nosso implicaria em evasão e alheamento, quando não simples pastiche.<sup>26</sup>

Ao lado, pois, da responsabilidade com “conteúdos” que são, também, maneiras de classificar as coisas do mundo; cabe valorizar as vivências dos estudantes, seus repertórios de informações. É oportuno que

as Licenciaturas promovam pesquisas e investigações sobre a produção, circulação e apropriação de saberes. As “provas” a que os estudantes respondem podem fornecer indícios acerca da relevância, entendimento, formas de leitura e apropriação de “conteúdos”. Faz parte dos pressupostos de uma “educação histórica” a atenção aos conhecimentos que os estudantes já trazem sobre determinado assunto; a sensibilidade em perceber se dado conteúdo é significativo para a vivência destes jovens; bem como a valorização dos esforços de entendimento e de construção provisória de explicações combinando-se os modos “nomológico-dedutivo”, “racional”, “narrativo” e “estrutural”.<sup>27</sup> Além disso, cumpre perceber que a noção de História como conhecimento empenhado em fazer reviver o passado pode implicar na evasão, na morte da experiência presente e das esperanças futuras. E esta não é uma boa história.

---

<sup>1</sup> CREUZER, Georg Friedrich. *Die Historische Kunst der Griechen*. Apud. KOSELLECK, Reinhart. *Futuro Passado. Contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: PUC-RJ/Contraponto, 2006, p. 319.

<sup>2</sup> Idem

<sup>3</sup> Sobre a institucionalização da História como disciplina escolar Cf. NADAI, Elza. “O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva”. In: *Revista Brasileira de História. Dossiê Ensino de História*. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, Vol. 13, Nº 25/26, 1992/1993, p. 143-162. Acerca do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) Cf. GUIMARÃES, Manoel Luís Salgado. “Nação e Civilização nos Trópicos: O Instituto Histórico e Geográfico e o Projeto de uma História Nacional”. In: *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro: CPDOC/FGV/Vértice. Nº 1, 1998, p. 5-27; SCHWARCZ, Lília Moritz. *O Espetáculo das raças. Cientistas, Instituição e Questão racial no Brasil. 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993, p. 99-140 e WEHLING, Arno. *A Invenção da História. Estudos sobre o historicismo*. Rio de Janeiro: Gama Filho, 2º Ed. 2001, p. 127-140. Para um detalhamento do conceito de “pedagogia do cidadão” Cf. FURET, François. “O nascimento da história”. In: \_\_\_\_\_. *A Oficina da História*. Lisboa: Gradiva, s/d, p. 109-135.

<sup>4</sup> ABREU, João Capistrano de. “Livros e Letras” (18.11.1879). In: \_\_\_\_\_. *Ensaio e Estudos*. 4º Série. Rio de Janeiro/Brasília: Civilização Brasileira/INL, 1976, p. 104-107.

<sup>5</sup> Idem.

<sup>6</sup> VERÍSSIMO, José. “O Sr. Capistrano de Abreu”. In: *Jornal do Comércio*. Rio de Janeiro: 16.09.1907. Apud. *Revista da Academia Cearense de Letras*. Fortaleza: ACL, Tomo XV, 1910, p. 202-211.

<sup>7</sup> Idem.

<sup>8</sup> SEGAL, André. “Por une didactique de la duré”. In: MONIOT, Henri. (Org.). *Enseigneur l’Histoire. Des manuels à la mémoire*. Berna: Peter Lang Ed., 1984. Apud. NADAI, Elza. Op. Cit. P. 154, 159. Cf. MONIOT, Henri. “Didática da História”. In: BURGUIÈRE, André. *Dicionário das Ciências Históricas*. Rio de Janeiro: Imago, 1993, p. 225-228.

<sup>9</sup> FREIRE, Paulo. *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 30º Ed., 2007.

<sup>10</sup> “Todavia, o método de perguntas e respostas não é esse; o aluno memoriza perguntas e respostas para a vida inteira, mas o único esforço que faz é ligar a pergunta à sua resposta”. (p. 51-2). “Na realidade, os exercícios não levam mais que a uma repetição do texto, de maneira que, ao terminar de fazê-los, a criança sabe de cor a “lição”, ainda que nada tenha compreendido do que nela se contém”. (p. 53). “O equilíbrio dessas forças opostas se processa através de um ensino de caráter autoritário e competitivo, que exige do professor mais do que ele pode dar, e em que as crianças aprendem o que não se lhes quer ensinar: a submissão cega à autoridade, competição entre colegas e classes, prazer no fracasso do colega, incapacidade de reconhecer o próprio erro, aprendizagem voltada para os exames e não como capacitação para a vida adulta, uso de linguagem estereotipada no trato com a autoridade”. (p. 54). LEITE, Miriam Moreira. *O Ensino da História no Primário e no Ginásio*. São Paulo: Cultrix, 1969.

<sup>11</sup> HOLLANDA, Guy de. *Programas e Compêndios de História para o Ensino Secundário Brasileiro. 1931-1956*. Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1957, p. 213.

<sup>12</sup> Acerca do estatuto epistemológico da História Cf. BERLIN, Isaiah. “O conceito de história científica”. In: \_\_\_\_\_. *Estudos sobre a humanidade. Uma antologia de ensaios*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002, p. 58-98.

<sup>13</sup> “Em primeiro lugar, o mau elemento de população não foi a raça negra, mas essa raça reduzida ao cativoiro”...NABUCO, Joaquim. *O Abolicionismo (1883)*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002, p. 97.

<sup>14</sup> CHESNEAUX, Jean. *Devemos fazer tabula rasa do passado? Sobre a história e os historiadores*. São Paulo: Ática, 1995.

<sup>15</sup> KOSELLECK, Reinhart. “Historia Magistra Vitae – Sobre a dissolução do topos na história moderna em movimento”. In: \_\_\_\_\_. *Futuro Passado. Contribuição à Semântica dos Tempos Históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto/PUC-Rio, 2006, p. 43 e LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Campinas: UNICAMP, 2º Ed., 1992, p. 114-115.

<sup>16</sup> VON MARTIUS, Karl Friedrich Philipp. *Como se deve escrever a História do Brasil*.

(1843/1847). Rio de Janeiro: IHGB, 1991, p. 54.

<sup>17</sup> Para um detalhamento das variantes do lema Liberdade, Cf. BERLIN, Isaiah. “Dois conceitos de liberdade”. In: \_\_\_\_\_. Estudos sobre a humanidade. Uma antologia de ensaios. São Paulo: Companhia das Letras, 2002, p. 226-272.

<sup>18</sup> CERTEAU, Michel de. A Escrita da História. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000, p. 267.

<sup>19</sup> NORA, Pierre. “Entre Memória e História: a problemática dos lugares”. In: Projeto História. São Paulo: EDUC, Vol. 10, 1993, p. 14.

<sup>20</sup> CARLYLE, Tomás. Os Heróis. Lisboa: Guimarães Editores, 2002, p. 223.

<sup>21</sup> CASSIRER, Ernest. O Mito do Estado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1976. Ernest Cassirer registra, embora não endosse, certa bibliografia que percebia na teoria do herói antecipações ou esteio para o fenômeno nazi-fascista. Cassirer lembrava, para além de um hiato de cem anos, o valor de sinceridade, primordial para o pensamento de Carlyle.

<sup>22</sup> GAY, Peter. O Coração Desvelado. São Paulo: Companhia das Letras, 1999, p. 168 – 243.

<sup>23</sup> CARLYLE, Tomás. Os Heróis. Lisboa: Guimarães Editores, 2002, p. 182.

<sup>24</sup> NIETZSCHE, Friedrich. “Segunda Consideração Intempestiva. Sobre a utilidade e os inconvenientes da história para a vida”. In: \_\_\_\_\_. Escritos sobre História. Rio de Janeiro/São Paulo: PUC-Rio/Loyola, 2005, p. 169.

<sup>25</sup> FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 44ª Ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2005.

<sup>26</sup> CERTEAU, Michel de. Op. Cit.

<sup>27</sup> O conceito de “educação histórica” informa sobre a habilidade de pensar historicamente. “Nomológico-dedutivo” seria o modelo de explicação inferido de leis gerais. “Racional” seria o modo ocupado com a inteligibilidade das causas e conseqüências. “Narrativo” seria um modo auto-explicativo e o “estrutural” o modelo da trama, da teia de relações em longa duração. Para maior detalhamento das considerações sobre “educação histórica”, Cf. BARCA, Isabel. O Pensamento Histórico dos Jovens. Idéias dos adolescentes acerca da provisoriidade da explicação histórica. Braga: Universidade do Minho, 2000.