

## Culturas e Conhecimentos Disciplinares

*Miriam S. Leite*

### SABER HISTÓRICO ESCOLAR OU SABER HISTORIOGRÁFICO ESCOLAR?



Imagem também multiplica a História: na pintura exibida no Museu Imperial de Petrópolis, D. João VI é um garboso cavaleiro – já no filme *Carlota Joaquina*, tem-se uma visão bem diferente.



Com quantas versões se cria um herói nacional?

Visita-se um livro didático de História e pululam as certezas; visita-se um segundo, a dúvida tampouco tem lugar: Cristóvão Colombo fez...A independência do Brasil aconteceu porque...O cotidiano era assim...A burguesia isso, a sociedade feudal aquilo etc... Caso se prossiga na busca, pode-se chegar a outros em que são apresentadas três versões diferentes da Guerra do Paraguai – entretanto, percebe-se que o debate historiográfico também aí é secundário, pois essa matéria somente se encontra como atividade complementar, após o capítulo teórico e respectivos exercícios. Ou seja, mesmo nesses exemplares, prevalecem verdades históricas continuamente questionadas pela historiografia, tão múltipla quanto as verdades que produz.

Por que, afinal, reservam-se as discussões historiográficas para o ensino superior e uma narrativa tão pouco plural para a escola?

*Primeira hipótese: alunos só ficariam mais confusos com o estudo de mais de uma versão para eventos históricos.*

Será?

Recentemente, o jornal *O Globo*(1) publicou interessante polêmica a respeito do conhecido personagem Robin Hood:

Luxford é o autor de um polêmico artigo publicado no início do mês na revista 'Journal do Medieval History'. Com base na descoberta de anotações de rodapé de um dos volumes da 'Polychronicon' (uma enciclopédia histórica com origens no século XIV) feitas por um monge católico, o historiador alega que Robin Hood e seu bando estavam longe de ser figuras populares entre os pobres e oprimidos. Especialmente porque os mais desvalidos também faziam parte do rol de vítimas das ações dos bandidos, diferentemente da tão alardeada preferência por métodos mais drásticos de distribuição da renda obtida em pilhagens das grandes fortunas dos nobres ingleses. Enfim, a primeira hipótese cogitada para explicar a omissão do debate historiográfico no estudo da História na escola parece comprometida pelo reconhecimento da presença cotidiana da disputa pelo relato do real. Na vida vivida fora dos muros da escola, a verdade, sobre o presente ou sobre o passado, não está dada, é construída e reconstruída em permanente luta social pela hegemonia de sentidos e versões(2).

Diante desta notícia, conclui-se que se pode ter uma interpretação alternativa para a nobre qualificação *Príncipe dos Ladrões*, como foi chamado por Hollywood, quando Kevin Costner o encarnou no cinema.

Também em dramas veiculados pela mídia contemporânea, nossos alunos se familiarizam cotidianamente com choques de versões acerca do vivido. Há poucas semanas, o menino Sean Goldman, que perdera a mãe brasileira quando do nascimento da irmã mais nova, provocou comoção acerca da disputa por sua guarda travada entre o pai estadunidense e a família da mãe: pelas ruas, táxis e jornais, as pessoas comparavam as versões, ponderavam valores – *mas o pai sempre foi ausente, mas a família é que não o deixava ver o filho...*

Enfim, a primeira hipótese cogitada para explicar a omissão do debate historiográfico no estudo da História na escola parece comprometida pelo reconhecimento da presença cotidiana da disputa pelo relato do real. Na vida vivida fora dos muros da escola, a verdade, sobre o presente ou sobre o passado, não está dada, é construída e reconstruída em permanente luta social pela hegemonia de sentidos e versões .

*Segunda hipótese: não há tempo de trabalhar tantas versões quanto a historiografia nos oferece e os alunos não suportariam ter de estudar também, além do conteúdo usual, autorias e metodologias.*

Será?

Nem tampouco nos cursos universitários estudam-se todas as versões para tudo o que se supõe ter acontecido com a humanidade até os nossos dias. Escola implica currículo e currículo implica seleção, disso todos sabemos. O que está em discussão é justamente a seleção mais frequente no ensino da disciplina de História no nível escolar, que tende a apresentar uma historiografia sem conflitos, que não se coloca como historiografia e sim como

História, como o acesso ao que aconteceu, e, ao fazê-lo, naturaliza e absolutiza a perspectiva em que se situa.

Defendo que o contato com a questão da autoria e da metodologia é indispensável no estudo escolar de História, desde o ensino fundamental. E não se trata de ignorar as especificidades de cada nível de ensino. Nos processos de transposição didática, a omissão da autoria (despersonalização(3)) das teorias em estudo parece fazer parte da economia de detalhes que os caracteriza, mas será esse o melhor caminho no caso do ensino de História? A referência à autoria de determinadas abordagens e a inclusão de algumas polêmicas historiográficas podem se dar de modo a fundamentar todo o trabalho na disciplina, mesmo que nem todos os temas se apresentem de modo polifônico. Uma discussão inicial a respeito da existência de múltiplas versões historiográficas, reforçada por alguns debates historiográficos e a frequente referência à autoria de visões consagradas ou contestadas de momentos históricos podem favorecer um entendimento mais crítico dos processos de construção do saber histórico e o amadurecimento da noção de que temos acesso ao que se diz do ocorrido e não ao ocorrido. Obviamente se reconhece que o real é real, mas o que se pretende destacar é que a ele só temos acesso por meio do discurso, por meio de algum ponto de vista, por definição, não absolutos.

*Terceira hipótese: estudantes do ensino fundamental e médio não têm condições de desenvolver discussões historiográficas consistentes e poderíamos estimular tanto o "achismo", quanto um perigoso relativismo.*

Será?

Pelo contrário. A abordagem historiográfica, no lugar da abordagem histórica, favorece o desenvolvimento de uma postura crítica, que

pode ser trabalhada de modo relativamente consistente. Não se trata de apresentar mais de uma versão, pedir a opinião do aluno e só. Trata-se de ponderar argumentos, questionar fontes, analisar contextos de produção, identificar perspectivas e opções metodológicas.

Há pouco tempo, o papa Bento XVI ocupou as manchetes dos jornais e telejornais, quando revogou a excomunhão do bispo Richard Williamson que nega a utilização de câmaras de gás pelo nazismo e duvida que milhões de judeus tenham sido assassinados nesse período, alegando que esse número oscila entre “apenas” duzentos e trezentos mil mortos em campos de concentração. Uma visão legítima como outra qualquer? Não, uma oportunidade de se trabalhar em sala de aula questionamentos relativos à plausibilidade, assim como às fontes utilizadas e às visões políticas que fundamentam as teorizações historiográficas.

*Quarta hipótese: segue-se fazendo o que sempre foi feito*

Será?

É possível. Em uma perspectiva de transmissão de conhecimento, a dúvida tende a ter menos espaço do que perspectivas que lograram se impor como certezas. Apesar de mais de um século de crítica às pedagogias tradicionais, esse entendimento de educação escolar, por várias razões, persiste com força nos currículos dos nossos sistemas de ensino. Entretanto, a crítica também persiste.

Vivenciar a polifonia historiográfica, não como a exceção, mas sim como a regra no saber da disciplina de História, pode ser mais produtivo – no sentido de fomentar mais interesse pelo estudo, aproximar os estudantes do fazer concreto da historiografia e questionar as pretensões de acesso objetivo à realidade – do que conhecer verdades definitivas que especialistas não cansam de

rever e questionar. A provisoriedade e a parcialidade do conhecimento são, portanto, aqui propostas como lição primeira na disciplina de História no ensino básico.

.....

### **Sobre o (a) autor (a):**

√ Miriam S. Leite: Professora da Faculdade de Educação/UERJ. Pesquisadora no GRPESQ "Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura" ([www.curriculo-uerj.pro.br](http://www.curriculo-uerj.pro.br))

### **Referências bibliográficas (ou textuais):**

- **(1) Página 43, seção "Ciência", de 28 de março de 2009.**
- **(2) Cf. LACLAU, Ernesto & MOUFFE, Chantal. Hegemonia y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 1987.**
- **(3) Cf. CHEVALLARD, Yves. La transposition Didactique. Du savoir savant au savoir enseigné. Paris: La Pensée Sauvage, 1991.**