

XXVIII Simpósio Nacional de História
“Lugares dos historiadores: velhos e novos desafios”
27 a 31 de julho de 2015

Mesa redonda
Diálogos contemporâneos “História, verdade e ética”

Verena Alberti

Os desafios que se colocam para essa mesa são grandes e entendo que não podem ser esgotados – mesmo que tivéssemos o dia todo, ou a semana toda só para isso. Desse modo, como todo texto, minha contribuição aqui é resultado de algumas seleções. Sei que estou deixando muita coisa de fora. A ideia, penso, é levantarmos questões para o debate.

Gostaria de começar com um caso concreto. Como professora de ensino de história na Faculdade de Educação da Uerj, dou aula para alunos e alunas de Pedagogia. Meus alunos são formados para serem professores dos primeiros anos do ensino fundamental, tanto de crianças como de jovens e adultos. Uma das minhas preocupações é discutir com eles a centralidade das fontes tanto na pesquisa como no ensino de história. Todos sabemos que o conhecimento que temos do passado é condicionado pelas perguntas que fazemos às fontes. E pensar sobre o que a fonte me diz, o que posso dela inferir, o que ela não me diz e onde posso saber mais são passos importantes nesse processo.

Uma vez, elaborei uma questão de prova pedindo aos alunos que, com base no nosso estudo, descrevessem como desenvolveriam um trabalho com fontes num capítulo de livro didático de história para o Ensino Fundamental. E ainda lembrava: “Não se esqueça de que não se trata de usar a fonte como mera ilustração, e sim como parte de um processo chave, como estudamos no curso.”

Um aluno calouro, do primeiro semestre, que não queria nada com a hora do Brasil, escreveu a seguinte resposta, sem, evidentemente, atentar para o que estava sendo perguntado:

Eu, como educador, trabalharia o capítulo sobre o descobrimento do Brasil.

Mostraria cartas dos portugueses a Portugal descrevendo como era o Brasil,

mostraria quadros e pinturas que comprovam que antes dos portugueses o Brasil já era habitado por índios e mostraria fotos de como eram as antigas navegações.

Colocaria minha turma em meio círculo e, pintado de índio, mostraria a eles fotos do Brasil habitado por índios, das navegações, dos portugueses e das armas dos portugueses.

Eu explicaria que os índios foram sutilmente escravizados e catequizados. Explicaria que os portugueses achavam que a cultura do índio era inferior à deles.

Desmistificaria o conceito de que o Brasil foi descoberto sem nada e sem ninguém. Explicaria desse modo, pois meu objetivo seria que meus alunos notassem que os índios foram escravizados e tratados como objeto, os portugueses não respeitaram a cultura indígena. Quero desconstruir o conceito de que o Brasil foi descoberto sem nada e sem ninguém, pois foi muito pelo contrário, aqui habitavam milhares de tribos indígenas que tinham sua cultura e seus costumes.

Mais tarde, ao receber o resultado da prova, o aluno me disse, um tanto decepcionado: “Pensei que tinha ido bem na prova”. Isso significa, a meu ver, que ele havia ficado satisfeito com sua resposta, assim como muitos em seu lugar talvez também ficassem.

Posso inferir desse exemplo – e gostaria de partilhar isso com vocês – que muitas pessoas não sabem efetivamente nada de história. Nem de história como sinônimo de passado nem de história como disciplina. E o pior: o fato de acharem que uma resposta como essa é uma boa resposta mostra que acham que sabem o que é história e que acham que sabem como devemos ensiná-la nas escolas. É como se houvesse, circulando por aí, um estoque limitado de narrativas sobre o passado, mais ou menos cristalizadas, que são tomadas como verdade revolucionária quase, e que são acionadas sempre que se julga necessário. (Devo logo dizer, contudo, que, ao lado de respostas como essa, recebo outras tantas muito boas, de alunos e alunas que efetivamente aproveitam alguma coisa de nossos cursos.)

Mas por que afirmo que esse aluno – vamos chamá-lo de Lucas – nada sabe de história? Gostaria de apontar aqui três motivos principais, na certeza de que haverá outros.

- 1) Meu aluno Lucas nada sabe de história porque tem uma noção essencializada do passado. Suponho que seus portugueses tenham chegado em terras americanas no século XVI, mas tudo se passa como se a cena estivesse cristalizada num espaço atemporal, longe das dinâmicas dos processos históricos. Não estão em jogo aqui as dinâmicas dos processos históricos; tampouco a *duração*, “categoria na qual o historiador naturalmente respira”, no dizer de Guilherme Pereira das Neves.¹
- 2) Lucas nada sabe de história porque não lhe ocorre que, no passado, os universos mentais, as experiências e os sentidos eram diversos dos seus. Falta-lhe certa reverência em relação aos seus personagens e às cenas que evoca, um reconhecimento da distância que o separa deles e, portanto, do cuidado de que necessita para deles se aproximar.
- 3) E Lucas não faz ideia do que sejam fontes históricas. Primeiro, não lembra que a produção da evidência precisa da pergunta que fazemos ao documento, ou, como afirmou Marc Bloch, que “O documento não fala se não soubermos interrogá-lo”. Depois, quer mostrar a seus alunos “fotos do Brasil habitado por índios, das navegações, dos portugueses e das armas dos portugueses” – só se forem fotos de desenhos, ou de réplicas encontradas em museus – e “quadros ou pinturas que comprovam que antes dos portugueses o Brasil já era habitado por índios” – sem se perguntar quem seriam os autores dessas “fotos” e desses “quadros ou pinturas”, o que estariam querendo dizer com suas fotos e quadros, quando os teriam feito, por que e para quem. Além disso, fazem parte do seu estoque de provas “cartas dos portugueses a Portugal descrevendo como era o Brasil”, sem que se dê conta de que, se quer desmistificar o descobrimento do Brasil, deve começar por se opor à ideia de que os portugueses pudessem, então, descrever “como era o Brasil”.

¹ Neves, Guilherme Pereira das. *História, teoria e variações*. Rio de Janeiro, Contra Capa; Companhia das Índias, 2011, p.39 (verificar).

Chama atenção a ingenuidade de Lucas e sua confiança de que estava no caminho certo. Mostraria tudo o que fosse necessário para “desmistificar o conceito de que o Brasil foi descoberto sem nada e sem ninguém” – sem se perguntar se seus alunos viriam mesmo com esse “conceito” para suas aulas de história – e faria tudo também para provar que os índios tiveram sua cultura (no singular) desrespeitada pelos portugueses. Do seu ponto de vista, sua intenção é mais do que louvável; inclusive, na roda com seus alunos, estaria “pintado de índio” – seja lá o que isso quer dizer –, posicionando-se francamente do lado dos índios. Para ele e para muitos, ensinar uma “história crítica”, ou formar um “cidadão crítico” é isso: denunciar a opressão. Não importam as pistas ou os sinais e a imbricação destes com o processo de conhecimento do historiador. Na visão de Lucas, podemos fazer tábula rasa do passado e simplesmente enunciar diante de nossos alunos os significados que julgamos dignos de passar.

Mas coitado do Lucas, não devemos demonizá-lo. Afinal, essa é uma mesa sobre “História, verdade e ética” no trabalho de *historiadores*, e Lucas definitivamente não deseja ser historiador. Mas sua resposta pode nos ajudar a perceber o tamanho da nossa tarefa – como historiadores, como professores de história do ensino básico e do ensino superior e como professores formadores de professores de história. Não que passemos a ditar regras a serem seguidas por qualquer pessoa que queira falar sobre o passado. É sabido que historiadoras e historiadores não temos monopólio sobre a produção de narrativas sobre o passado. Mas precisamos evitar que ideias como as de Lucas se produzam no âmbito da nossa profissão, entre professores e pesquisadores.

Assim, historiadores e professores de história deveriam, a meu ver:

- 1) Contrapor-se a noções essencializadas do passado e considerar as dinâmicas dos processos históricos
- 2) Atentar para experiências e sentidos diversos dos seus
- 3) Ter sempre em mente que o conhecimento que temos do passado é condicionado pelas perguntas que fazemos às fontes e pelas circunstâncias de pesquisa

Gostaria de me deter um pouco nos pontos 1 e 3.

Rejeitar ideias essencializadas do passado deve ser, como sugeri, uma diretriz geral para nosso trabalho. Ademais, ela pode ser de grande valia no tratamento de temas sensíveis ou controversos, como o são, no Brasil, a ditadura militar e a questão racial. Nas salas de aula, por exemplo, é muito comum a ênfase na denúncia dos crimes da ditadura militar, sem que se discuta a situação histórica e política que os tornou possíveis.² Convém, é claro, proceder de outra maneira. E, no que diz respeito à questão racial, é fundamental estudar a história das relações raciais no Brasil, a história das ideias sobre raça e do racismo, para nos afastarmos de polarizações simplificadoras.³

Creio, pois, que, como professores de história, temos uma responsabilidade muito grande em propiciar que nossos alunos e alunas questionem ideias essencializadas sobre a realidade social, do passado e do presente. Podemos provocá-los a pensar por que determinadas interpretações do passado prevaleceram em vez de outras e quais foram os limites que atores e ações do passado legaram para as gerações futuras. Que passado é esse – real e imaginado – com o qual temos de lidar e por que ele se constituiu dessa maneira? Além disso: como as interpretações, elas também, mudam e

² Ver, a esse respeito, Lorenz, F. G. "El pasado reciente en la Argentina: las difíciles relaciones entre transmisión, educación y memoria." In: Carretero, M.; Rosa, A. & González, M.F. (org.). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires, Paidós, 2006, p.277-295.

³ Ver, a esse respeito, Mattos, H. M. "O ensino de história e a luta contra a discriminação racial no Brasil." In: ABREU, M. & SOIHET, R. (org.). *Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro, Casa da Palavra, 2003, p. 127-136, p.129. E Alberti, Verena. "Pedaços de narrativa nacional na exposição permanente do Museu Histórico Nacional". Trabalho apresentado no XXVII Simpósio Nacional de História da Anpuh. Natal, 22 a 26 de julho de 2013. Disponível em http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364495348_ARQUIVO_textoanpuhmhn.pdf, acesso em 26/7/2015.

por quê? Estudar história não é apenas estudar o que aconteceu no passado, mas também como esse passado foi e vem sendo interpretado. Tudo isso, como já se disse, como “a chave para a compreensão do presente”.⁴

Se não queremos agir como meu aluno Lucas em relação ao passado e aos nossos alunos e alunas, não temos outra saída que não seja a de admitir a complexidade do conhecimento histórico. Não será apresentando supostas imagens de “como era” no passado que iremos favorecer o aprendizado de nossos alunos, e sim propiciando possibilidades de pesquisa. A pergunta de pesquisa e o contato com fontes revelarão aos alunos as complexidades do mundo que investigam.⁵ E, o mais importante: permitirão que compreendam como se constitui o conhecimento histórico, isto é, condicionado pelas perguntas que fazemos às fontes e pelas circunstâncias de pesquisa – o que nos leva ao ponto 3 que destaquei anteriormente.

Para tornar mais evidente o que quero dizer aqui gostaria de contar mais uma experiência que tive em minha prática docente e que se encaixa bem na discussão desta mesa. Dessa vez trata-se de um trabalho que já faço há anos com meus alunos do ensino médio: peço que escrevam a biografia dos avós.⁶ Um dos alunos, uma vez, usou palavras alheias sem indicar que se tratava de uma citação, apesar de as instruções para a elaboração do trabalho terem sido muito claras a esse respeito. Ou seja, esse aluno cometeu plágio. Foi fácil descobrir o plágio porque, ao apresentar um dos antepassados que viveu no século XIX, escreveu, entre outras coisas, o seguinte: “chefe político, mereceu dos seus correligionários grande confiança, e a sua lealdade e intransigência ao partido conservador (...) motivaram injustificadas perseguições”. Essas e outras passagens me levaram a uma página na internet que enaltecia grandes personalidades de Mato Grosso. Pois bem. Conversei com o aluno e com a orientadora educacional, a psicóloga do ensino médio, que, por sua vez, conversou com a mãe do

⁴ Carr, Edward Hallet. *Que é história?* 2a edição, Paz e Terra, [1961]1978, p. 25.

⁵ Ver também Salmons, Paul. “Teaching or Preaching? The Holocaust and intercultural education in the UK” in: *Intercultural Education*, Vol. 14, No. 2, June 2003, p.139-149. Disponível em <http://archive.iwm.org.uk/upload/pdf/TeachingorPreaching.pdf>.

⁶ Ver Alberti, Verena. “Biografias dos avós: uma experiência de pesquisa no ensino médio.” Trabalho apresentado no Simpósio “Ensino de história: saberes e práticas curriculares”, coordenado por Ana Maria Monteiro (UFRJ), Artelette Gasparello (UFF) e Carmen Gabriel (UFRJ), no XII Encontro Regional de História “Usos passado”, organizado pela Associação Nacional de História (Anpuh) – Rio de Janeiro, realizado em Niterói, na Universidade Federal Fluminense, de 14 a 18 de agosto de 2006. Disponível em http://cpdoc.fgv.br/producao_intelectual/arq/1564.pdf. Acesso em 26/7/2015.

aluno sobre o plágio. Essa mãe, contudo, disse que havia acompanhado a elaboração do trabalho e conhecia as fontes que o aluno usou. Segundo ela, o filho não cometera plágio, pois se tratava de “fatos históricos”! Digo que esse episódio cabe bem nessa mesa, pois, entre outras coisas, estamos encarregados de discutir o problema do plágio. Ora, o aluno não cometeu plágio porque se tratava de fatos históricos!

Não sei se os seus alunos têm a mesma relação essencializada com os “fatos históricos” que os meus. Em provas e trabalhos leio com frequência afirmativas como essa: “É importante não apenas levar os fatos históricos aos alunos, mas sim despertar neles a curiosidade sobre o tema”. “Levar os fatos históricos”: os fatos aparecem como se estivessem disponíveis em prateleiras de supermercado, cabendo a nós, professores, “levá-los” aos alunos. Não se considera que os fatos possam resultar do trabalho intelectual do historiador.

Por essa razão é tão importante que nossos alunos e alunas possam trabalhar com pesquisa. Não apenas para que percebam as complexidades do mundo, no passado e no presente, mas para que entendam como se constitui o conhecimento histórico, o qual não pode prescindir de questões de pesquisa e do trabalho com fontes. Por que trabalhar com fontes em sala de aula? – perguntam-se Nilton Pereira e Fernando Seffner. “Para permitir que as crianças e os adolescentes possam entender os caminhos da pesquisa histórica, de modo a se darem conta de como a construção do conhecimento histórico é uma atividade complexa.”⁷ Se entenderem isso, nossos alunos e alunas também entenderão que os resultados de uma pesquisa dependem sempre das escolhas que seu autor fez e que teve de fazer e das condições de enunciação. Isso os tornará menos ingênuos e mais criteriosos com relação a narrativas sobre o passado.

É dessa forma, e não porque seus professores tomam partido dos vencidos ou dos oprimidos, que poderão se tornar cidadãos críticos.

⁷ Ver também Nilton Mullet Pereira & Fernando Seffner, “O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula”. In: *Anos 90*. UFRGS, v. 15, n. 28, p. 113-128, dez. 2008. Disponível em <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/anos90/article/view/7961/4750>.