

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE HISTÓRIA PARA A REFLEXÃO ACERCA DO TEMPO PRESENTE: O CONCEITO DE ESTRANHAMENTO E SEU POTENCIAL PARA UM INCONFORMISMO SADIO

Filipe Cambraia do Canto¹
E-mail: [filipe.do.canto@hotmail.com]

RESUMO: Este trabalho objetiva esboçar algumas dentre as possíveis conexões entre o ensino de história e o tempo presente. Trata-se de um relato e de uma reflexão acerca de minhas práticas durante o estágio curricular de docência para o Ensino Médio. Tais conexões são empreendidas através da noção de estranhamento, isto é, segundo a ideia de que estranhar a realidade é desnaturalizá-la, despir-se de suas convenções mais usuais, tentar compreendê-la através da busca de simplicidade. Estranhamento, tempo presente e ensino de história articulam-se entre si pelo eixo da noção de desigualdade, tida aqui em seu sentido mais amplo. Tal entrelaçamento contribui para o respeito à diversidade, pois torna inteligível a ideia de que, por um lado, cada indivíduo é único e que, por outro, todos os indivíduos guardam entre si infinitas similitudes.

PALAVRAS-CHAVE: ensino de história e tempo presente – estranhamento – desigualdade – diversidade.

ABSTRACT: This paper aims to outline some among the possible connections between the teaching of history and the present time. It is a report and a reflection on my practices during the curricular traineeship of teaching profession to high school. Such connections are undertaken through the notion of defamiliarization, that is, according to the idea that strange reality is denaturalize it, undress of his more usual conventions, try to understand it through the search for simplicity. Defamiliarization, present time and teaching of history are linked to each other by the shaft of the concept of inequality, seen here in its broadest sense. This contributes to interweaving respect to diversity, it makes comprehensible the idea that, on the one hand, each individual is unique, and that on the other hand, all individuals have among themselves endless similarities.

KEYWORDS: teaching history and present time – defamiliarization – inequality – diversity.

Introdução

O que de fato motivou-me a escrever este artigo foi a possibilidade de relatar, ainda que de maneira breve e genérica, as experiências que tive durante meu estágio de docência em história, ocorrido no final do segundo trimestre de 2015, em que ministrei o total de 24 horas-aula para duas turmas de primeiro ano do Ensino Médio de uma das escolas estaduais de Porto Alegre. Motivação, em virtude da oportunidade que me é dada através desse relato, de tornar pública uma experiência (parcialmente) exitosa de aproximar, problematizando-os, o ensino de história e o tempo presente. Questão que se impõe sozinha, haja vista, por exemplo, a resposta da grande maioria dos estudantes a uma das

1 Graduando em história pela UFRGS. E-mail: filipe.do.canto@hotmail.com

perguntas do questionário entregue durante a primeira aula, a saber: “na tua opinião, para que serve a história?” Ora, dizer apenas que a história é o estudo do passado é sem dúvida dizer algo verdadeiro, mas é, também, expressar-se de uma posição confortável; em grande medida, é repetir aquilo que, já de antemão, se sabe que será aceito, eximir-se de pensar mais detidamente sobre sua serventia.² Senti-me, nesse sentido, desafiado; e me ocorreu à memória um questionamento que fiz diversas vezes a meus professores na época em que era estudante do Ensino Médio: que utilidade o estudo de história terá para mim, para minha vida? Era necessário, de um lado, tentar oferecer uma resposta a esta questão e, de outro, realizar um movimento no sentido de compreender os estudantes e de, no limite, concordar com a maioria deles: pois também penso que a disciplina histórica, uma vez suprimida a variável “tempo presente” de seu ensino e de seu estudo, perde muito de sua riqueza, deixa de estar em movimento e, sobretudo, vê-se privada de sua inesgotabilidade.

De modo que é possível dizer que meu principal objetivo durante o estágio foi o de estabelecer conexões entre ensino de história e tempo presente. Ou, noutras palavras, tentei estimular os estudantes a problematizar a realidade, o cotidiano, através do conhecimento histórico. Para tanto, a ferramenta que o conceito de estranhamento expressa foi fundamental. Estudar história não é esforçar-se para enxergar o outro, para compreendê-lo, observá-lo em seu próprio universo? Desta forma, o próprio passado não deixa de ser o outro da história.³ Trabalho o conceito de estranhamento tal como aparece no primeiro ensaio de *Olhos de Madeira*, de Carlo Ginzburg, intitulado “Estranhamento: pré-história de um procedimento literário”.⁴ É bem verdade que Ginzburg reconhece duas utilizações distintas e complementares deste conceito, uma cujo sentido é dado por Proust, e que busca “proteger o frescor das aparências contra a intrusão das ideias, ainda não contaminadas pelas explicações causais”⁵ e outra, que me interessa mais, atribuída especialmente a Tolstói e mais remotamente a Marco Aurélio, cuja definição é dada pelo esforço do pensamento de sair da realidade, de desnaturalizá-la, para a ela retornar. Este esforço do pensamento que gira sobre si e que, em seu movimento, expelle tudo aquilo de que já não necessita, tem como força motriz a própria ideia marcada pela busca da simplicidade. Pois ao observarmos um simples prato de comida ou um evento qualquer devemos nos fazer uma pergunta inquietante: o que isto é em si mesmo? Fugir da representação de algo, de suas convenções mais usuais e buscar sua concretude máxima. Em seu conto *Kholstomer*, Tolstói narra os acontecimentos a partir do ponto de vista de um cavalo, tor-

2 Não faço aqui nenhum juízo de valor ao descrever, de modo geral, a resposta da maioria dos estudantes. Ocorre-me, na verdade, um questionamento: será que esta resposta não pode vir antes a expressar a expectativa dos alunos em responder “corretamente” a pergunta vinda do professor? Não poderiam insinuar-se aqui, por contraste, as cláusulas de um contrato firmado tacitamente entre docentes e discentes? De fato, alguns poucos alunos admitiram, através do questionário, que não gostavam de história; admitiram que, em sua opinião, ela não servia para nada. Mas esta resposta, a meu ver, não está tão distante da ideia de que a disciplina de história está ligada ao passado e principalmente a ele. É sua força, por outro lado, que pode levar alguns a dizer, como se ouve correntemente, que a história é uma disciplina enfadonha, sem maiores utilidades e que, em seu estudo, obriga-nos a “decorar” fatos, datas e nomes. Dizer isto é, na melhor das hipóteses, conceber a disciplina histórica como menos importante, na medida em que, ao desconectar-se do presente, o passado ganha o peso de mera curiosidade.

3 CERTEAU, Michel de. *A Escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense, 2013, p. 110-111.

4 GINZBURG, Carlo. *Estranhamento: pré-história de um procedimento literário*. In: *Olhos de Madeira: nove reflexões sobre a distância*. São Paulo: Companhia Das Letras, 2001, p. 15-41.

5 *Ibidem*, p. 36.

nando, portanto, os estranhamentos inevitáveis. Deste prisma, é preciso esforçar-se para ouvir a voz daqueles que foram silenciados caso queiramos entender melhor nossa própria realidade, sejam eles cavalos, crianças, loucos ou, em nosso caso, como veremos a seguir, as populações afrodescendentes e indígenas. Nas palavras de Ginzburg, “o estranhamento é um antídoto eficaz contra o risco a que todos nós estamos expostos: o de banalizar a realidade”⁶. Assim, quanto mais difícil for este exercício, tanto mais forte é o indício de sua necessidade.

Desnaturalizar a realidade, estudar história aprendendo a noção de diferença, sobretudo compreender que a própria realidade não está dada, mas que é processo e construção. Em suma, ir ao encontro daquela frase recorrente em muitos Projetos Políticos Pedagógicos, norte para as escolas, que aponta assim uma expectativa para a qual a disciplina histórica pode ter papel relevante: “formar cidadãos com consciência crítica”. Já não posso me furtar, portanto, de sublinhar a relação visceral entre o ensino de história e a formação de uma consciência crítica e ética da realidade por seus estudantes, grupo que, por definição, qualquer professor de história sempre integrará. É a partir desse processo que podem ser lançadas as bases para um inconformismo sadio, na construção quem sabe de um presente mais justo, mais belo. Mas a história não está sozinha. Eis que vemos a poesia de Drummond se avizinando, correndo em seu auxílio:

(...)Pôr fogo em tudo, inclusive em mim.
Ao menino de 1918 chamavam anarquista.
Porém meu ódio é o melhor de mim.
Com ele me salvo
e dou a poucos uma esperança mínima.

Uma flor nasceu na rua!
Passem de longe, bondes, ônibus, rios de aço do tráfego.
Uma flor ainda desbotada
ilude a polícia, rompe o asfalto.
Façam completo silêncio, paralitem os negócios,
garanto que uma flor nasceu.

Sua cor não se percebe.
Suas pétalas não se abrem.
Seu nome não está nos livros.
É feia. Mas é realmente uma flor.
(...) É feia. Mas é uma flor. Furou o asfalto, o tédio, o nojo e o ódio.

(ANDRADE, 2012, p. 13-14).

O trecho reproduzido de “A flor e a náusea” diz quase tudo aquilo que pretendo dizer. Na verdade, diz muito mais. Riqueza própria da poesia. O ódio construtivo, que traz a esperança. A flor que, apesar de sua feiura, de sua incipiência, deve ser protegida do rio de asfalto da cidade e da velocidade desumana que este imprime. Por que protegê

6 Ibidem, p. 41.

-la? Porque ainda pode ser bela, e Drummond sabia que tudo aquilo que é belo, por sua raridade, por sua fragilidade, é sempre o que tem de desaparecer primeiro. Eu também vi uma flor um tanto desajeitada nascer durante meu estágio. Os estudantes com quem convivi, a quem ministrei as aulas do estágio, ajudaram-me a plantá-la. Resta saber, no entanto, pela beleza potencial que esta flor carrega consigo, se não será atropelada por alguma ideia mais bem constituída, ainda que infinitamente mais bruta.

O estranhamento em prática

Elaborando as aulas: temática, abordagem, metodologia

Como já dito, realizei meu estágio ministrando aulas para duas turmas do primeiro ano do Ensino Médio de uma das escolas estaduais de Porto Alegre. Sendo a carga horária requerida pelo estágio de 24 horas-aula, tive a oportunidade de ministrar 12 horas-aula em cada uma das turmas a mim cedidas. Não obstante, gostaria de destacar, na verdade de agradecer, a participação que a professora titular de história teve durante este período; por ter-se mostrado sempre muito solícita, disponível e aberta a discussões sobre o andamento das aulas. Pude, decerto, conhecer as duas turmas um pouco melhor também por seu intermédio.

O período histórico abordado e a partir do qual (quase) todas as discussões e reflexões suscitadas durante as aulas tiveram por base foi aquele que se convencionou chamar de Brasil Colonial, compreendido especialmente em seu período inicial, com o “descobrimento” e a escravização tanto dos povos indígenas como, mais tarde, dos negros vindos da África. No entanto, tive como meta durante o estágio estabelecer conexões entre este conteúdo histórico e o tempo presente. Preocupação que, como já afirmei na introdução, tornou-se ainda maior após ler as respostas do questionário entregue aos alunos durante a primeira aula. Como tornar a história viva? Sem dúvida, alimentando-a, mas não do passado, que já não é, e sim do presente, renovando-a e, sobretudo, dando-lhe a oportunidade, a partir do conhecimento que suscita, de refletir sobre a atualidade. Para tanto, tentei elaborar uma resposta para a seguinte questão: de que modo o estudo do período colonial pode inserir-se numa temática atual? Como situá-lo numa discussão de maior abrangência?

Foi nesse contexto que a noção de estranhamento mostrou-se particularmente profícua. Esforçar-se para enxergar também o lado menos divulgado da história, o ponto de vista das civilizações indígenas e africanas, compará-las entre si e também com a civilização portuguesa, enfim, perceber as diferenças existentes entre elas sem cair na tentação de adjetivá-las como “melhores” ou “piores”, reduzindo-as assim nos termos de uma pobreza maniqueísta, era fundamental. Mas este valioso movimento de perceber o outro em seu universo ainda carecia de uma complementação. Desta forma, procurei deslocar a noção de estranhamento do passado ao presente, isto é, movimentá-lo a partir do eixo que o termo desigualdade expressa. Nesse sentido, foi possível circunscrever a própria história da escravidão dentro de outra mais ampla, de maior duração: a história da desigualdade. Esta foi a maneira que encontrei, em linhas gerais, de aproximar a história da escravidão do tempo presente, mesmo do cotidiano, tornando-a pensável nos termos da desigualdade, como uma de suas formas. Desigualdade que, nos dias atuais, desdobrou-se nas diferenças

de renda, de acesso ao conhecimento e a informações; no desrespeito à diversidade, como podemos acompanhar nos casos de racismo, de homofobia, etc. Com tais questões em mente – e esperançoso de quem sabe poder contribuir para fazer irromper aquele conformismo que Drummond deixa entrever –, pus-me a planejar as aulas

As aulas: planejamentos, práticas, reflexões

Sendo uma das exigências do estágio de docência, tive de observar as duas turmas em questão por outras 12 horas. Claro, observei não apenas as turmas para as quais daria aulas, mas o funcionamento da escola como um todo (métodos de avaliação, PPP – que estava em processo de reformulação –, infraestrutura, como as quadras de esporte, salas de vídeo, etc.). No entanto, a observação de uma aula em específico foi particularmente fecunda, na medida em que subsidiou o planejamento de minhas aulas. Tratou-se de uma aula em que a professora titular, após ter exposto imagens das civilizações maia, inca e asteca, destacando uma série de aspectos positivos, tais como conhecimento astrológico, riqueza de seus rituais, entre outros, propôs à turma um debate sobre as diferenças entre tais civilizações e a nossa (no caso, referia-se à sociedade brasileira). Mas, infelizmente, o debate não aconteceu. Os estudantes, silenciosos, um tanto apáticos, quebraram o silêncio tão somente para fazer observações mordazes, mesmo preconceituosas. Teceram-se comentários do tipo: “se os espanhóis e os portugueses não tivessem vindo para cá, não teríamos televisão, ar-condicionado, roupas”. Chegaram mesmo a dizer que os “índios não gostavam de trabalhar”. Ainda lembro-me de que a professora redarguiu em vão que as culturas eram distintas umas das outras, e que tal diferença exigia respeito, compreensão. Mas não pôde vencer a ironia dos estudantes naquela oportunidade.

É por esta razão que acredito que um dado conteúdo histórico jamais deve ser trabalhado sozinho, mas contextualizado, matizado com o tempo presente, como a professora tentou fazer naquela aula, ainda que infelizmente sem sucesso. Não acredito que os alunos que expuseram tais considerações acerca das civilizações pré-colombianas pensassem realmente aquilo. Seus comentários expressaram antes, a meu ver, a ausência de reflexão, quiçá apenas a reprodução de certos preconceitos enraizados. Daí a facilidade com que se expressaram, sua ironia. O tema em questão, não sendo atual para eles, não impunha reflexão nem debate. Fora esvaziado de sua utilidade. E de que maneira podemos tornar o ensino de história mais útil e legítimo, senão através daquela matização? É preciso enxergar as experiências do passado com o olhar atento às diferenças, desnaturalizando certos aspectos de nossa realidade, depreendendo, acima de tudo, que as condições atuais são fruto da atuação direta de homens e mulheres e de que, assim como as sociedades que nos precederam estiveram sujeitas a tantas mudanças, certamente a nossa não estará menos sujeita a elas. Sem esta percepção, a flor de que Drummond falava certamente não poderá desabrochar, da mesma forma que o ensino de história não colaborará para a formação de cidadãos críticos.

Refletindo sobre isto, dei início ao planejamento das aulas. Inferi que para instigar discussões, possibilitando o exercício do livre pensamento e também do respeito às opiniões contrárias, seria preciso, já na primeira aula, (tentar) causar o sentimento de estranhamento de que falei anteriormente. Primeiro senti-lo, se possível, e depois pensar

a seu respeito. Visto que em minha primeira aula a professora titular ainda teve de aplicar prova de recuperação a alguns estudantes, fui entregando o questionário àqueles que estavam sem a prova; quando todos os alunos terminaram a prova, pude apresentar-me e dar início à aula planejada. O objetivo principal desta aula era o de problematizar alguns dos argumentos levantados pelos estudantes naquela observação que empreendi na semana anterior. Será que a cultura europeia era indiscutivelmente “superior” se comparada à dos povos indígenas, por exemplo? E se é verdade o senso-comum de que os “índios não gostam de trabalhar”, colocando-os supostamente num nível de inferioridade em relação aos portugueses e aos europeus em geral, que dizer acerca da potência que o mito da Cocanha representa, país imaginário, terra paradisíaca onde todos estão a salvo da carestia alimentar e do trabalho exaustivo, imagem invertida das chagas sociais da Europa medieval? Disse então a eles que gostaria de ler um ou outro trecho de uma das versões de um mito surgido na Europa um pouco antes da época do “descobrimento” do Brasil. Li o seguinte trecho:

No nosso país
São muitas as atividades
Necessárias para se viver.
Então ouçam o que vou lhes contar.
Passei certa vez por uma terra
Estranha e desconhecida,
Um grande milagre que vocês agora podem conhecer:
Deus permitiu àquela gente
Entrar e ficar no país
Sem trabalhar e sem preocupações
Dedicando-se a muitas canções.
Existe terra melhor do que
O país da Cocanha?
Metade dele é muito melhor que a Espanha [...]
Ali existem muitas mulheres bonitas.
Aquele é o país do Espírito Santo:
Lá quem mais dorme mais ganha.
A ninguém ali é permitido trabalhar,
Velho ou jovem, forte ou fraco.
Ali ninguém morre.
As casas têm paredes de salsichas [...],
As janelas e portas [são] de salmões e esturjões,
Os pratos de omelete,
Os jarros de cerveja.
Os utensílios domésticos
São de ouro fino.

(FRANCO JÚNIOR, 1998 p. 61-68).

Foram instantes lúdicos decerto, mas instrutivos de alguma maneira. Alguns alunos riram, outros me pediram para que repetisse algum trecho, ou que esclareces-

se algum ponto nebuloso; houve também aqueles que não acreditaram nas informações que eu trazia... O essencial é que foram impactados pela leitura. Procurei, todavia, contextualizá-la, na medida em que a abundância e as facilidades típicas desse país imaginário representam a inversão da realidade de uma época. Isto é, à inexistência do trabalho, mesmo de sua interdição, vem contrapor-se uma realidade marcada pelo trabalho exaustivo. Mas, sobretudo, quis encerrar a aula provocando-os: “será que os indivíduos que constituíram o meio em que o mito da Cocanha floresceu não veriam as populações indígenas com um tanto de inveja, na medida em que claramente almejavam viver, daí a força do mito, num regime de trabalho menos extenuante? Não penso que os indígenas não gostassem de trabalhar; sem dúvida, possuíam uma ideia diferente daquilo que, para os portugueses e em certa medida, para muitos de nós, vem a ser o trabalho. Mas uma das riquezas do estudo da história reside justamente na possibilidade de enxergarmos mais de um ponto de vista. Nas próximas aulas, além da visão de mundo dos portugueses, tentaremos perceber a das populações indígenas e africanas, escravizadas pelos primeiros”.

Excetuando o tempo utilizado com avaliações – pois estagiei numa das épocas de entrega de conceitos na escola em questão –, tentei estimular discussões e debates com os estudantes, subsidiando tais práticas com conteúdos acerca do Brasil Colonial e da escravidão de modo mais específico. Isto foi feito através do trabalho sobre o termo estranhamento e da problematização desta temática a partir do tempo presente, isto é, diluindo-a na noção de desigualdade. Assim, a cada período utilizado com aulas expositivas, outro era reservado a práticas reflexivas.

Trabalhei em minhas aulas a questão dos primeiros contatos entre os portugueses e as populações indígenas. Tema rico por algumas razões. Primeiro, porque permite ver a “história oficial do descobrimento” sempre como uma tentativa parcial de recomposição do passado. Pois a história dita oficial do Brasil é aquela contada do ponto de vista dos portugueses. Por este viés pude explicitar a ideia de que toda história, de que toda tentativa de reconstituição do passado – por mais hábil, por mais honesta que seja – será sempre parcial. Pois a pesquisa histórica, como nos diz Michel de Certeau, é a produção de um lugar específico, onde algumas práticas e certos interesses se sobressaem a outros. E o próprio historiador, na medida em que deve selecionar um tema, recortá-lo de alguma maneira, reduzi-lo a uma inteligibilidade, empreende e tem de empreender uma pesquisa parcial⁷. Desenvolvendo ainda mais esta ideia, pode-se pensar igualmente que todo ato de recordar (onde a memória mostra seu caráter ativo) engendra também um esquecimento. Movimento duplo da memória; questão de ênfase, portanto.

Os primeiros contatos entre a cultura portuguesa e as culturas indígenas possibilitam a análise do estranhamento noutro sentido. Pois uma vez que os indígenas não possuíam em seu inventário mental a noção de trabalho intensivo nem a ideia de lucratividade, foram considerados “vagabundos” (algumas tribos, evidentemente) pelos “descobridores” do Brasil⁸. E é curioso notar que esta ideia de que os índios de uma maneira geral “não gostam de trabalhar” permanece ainda hoje muito presente em nosso cotidia-

7 CERTEAU, Michel de. *A Escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense, 2013, p. 46-47.

8 FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. São Paulo: Edusp, 2013, p. 45.

no. Lembrança parcial e sempre novamente martelada que, necessariamente, implica um esquecimento: o de que os indígenas trabalhavam, sim. Apenas tinham outra concepção do que vinha e do que vem a ser trabalho, algo ligado à sobrevivência, à subsistência. Sua energia criativa era canalizada para suas festas, seus rituais e cerimônias⁹.

Para tratar destes primeiros contatos em específico, os alunos e eu realizamos alguns exercícios¹⁰ em sala de aula, passando por uma breve discussão sobre as diferenças culturais entre os indígenas e os portugueses. Foi trabalhado, da mesma maneira, a própria relatividade do termo “descobrimento”, denotando assim a parcialidade irreductível do fazer historiográfico. A terra “descoberta” pelos portugueses foi descoberta, sobretudo, *para os portugueses*, de acordo com a sua perspectiva. As populações indígenas, afinal, há muito já a conheciam. Os estudantes pareceram ter compreendido esta ideia com muita clareza, pois quase todos eles destacaram nos exercícios, nas discussões e mais tarde na avaliação que os índios não eram piores nem melhores que os portugueses; aperceberam-se destas diferenças não nas qualidades de “inferior” ou “superior”, mas na condição de perspectivas. Este raciocínio me remete aos escritos de Marc Bloch, onde é dito que o papel da história não é o de julgar, mas o de tentar compreender¹¹. E para que possamos compreender algum evento histórico, é necessário saber que os dados históricos jamais serão autossuficientes; é preciso saber que a reflexão acerca destes dados se faz necessária. E mais: que compreender melhor jamais será compreender tudo, uma vez que toda a história é parcial, haja vista que está sempre em movimento, constituindo-se através de práticas elaboradas no presente.

Tentei abordar, aliado ao conteúdo histórico ministrado e a partir da noção de estranhamento, um eixo de estudos que propiciasse a conexão do passado com o tempo presente. Sobre a necessidade desta conexão, digo com Durval Muniz de Albuquerque Júnior que

a história pode, dependendo da forma como é escrita e ensinada, nos levar a valorizar o tempo presente, a vida presente, nos fazer perceber a necessária intensidade com que temos de viver a vida (...), não ficando alheios ao que nela se passa, procurando nela intervir, (...), buscando conformar um sentido e um significado para a existência, que não estará dado (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2012, p.35)

O olhar sobre a realidade a partir das lentes do estranhamento funciona, aqui, como catalisador: pode tornar possível uma espécie de inconformismo, quem sabe

9 Idem, p.45.

10 Não se trataram, bem entendido, de exercícios de “fixação”. A ideia foi justamente a inversa: pôr os pensamentos em movimento, lançar mão das informações recebidas ou relembradas como combustível; trazê-las, se possível, até o nível do presente, do cotidiano. A informação histórica “fixada”, por uma curiosa clareza muito própria do termo, não possibilitará a mudança de seu estatuto. Para tornar-se fecunda, relevante, deve alçar-se à categoria de conhecimento e, para tanto, deverá deslocar-se, comparar-se com outras e, finalmente, frutificar. Esse foi o movimento que pretendi promover junto dos alunos. Pois me parece que há qualquer sutil diferença entre os termos informação e conhecimento. Entrelaçam-se, sem dúvida, mas não se confundem entre si.

11 BLOCH, Marc. Capítulo IV – A análise histórica. In: Apologia da história: ou o ofício de historiador. Rio de Janeiro: Zahar, 2001, p. 125-153.

possa engendrar aquele ódio (construtivo) de que Drummond falava e que, na verdade, já é outra coisa, pois ganha os ares de indignação. O eixo a partir do qual tentei desenvolver as minhas aulas, estimulando a reflexão dos estudantes, foi o da desigualdade. É verdade que a escravidão há muito fora abolida. Mas a assimetria que ela representa assume outras formas. Assim, a história da escravidão, como disse anteriormente, vem integrar a própria história da desigualdade (de oportunidades, de renda, de acesso a informações e ao conhecimento, etc.), esta verdadeiramente longa, para não dizer interminável. A partir desta perspectiva, dois caminhos se abriram durante as aulas. Tentei seguir um pouco pelos dois, ainda que tenha dado mais atenção a um deles.

Por um lado, foi possível pensar a história e seus vícios, sua inerente parcialidade, bem como os desdobramentos tanto de sua ausência ou escassez como de seu excesso¹². Entretanto, sendo uma temática eminentemente teórica, decidi não ficar preso por tempo demasiado a essa questão, importante sem dúvida, mas cuja devida abordagem requereria mais aulas e maiores cuidados. Não obstante isto, e no intuito de problematizar a resposta massiva de uma das perguntas do questionário, utilizei parte de uma das aulas para falar sobre um conto a um só tempo útil e agradável: refiro-me ao “Funes, o memorioso”, de Jorge Luis Borges¹³. Como alguns alunos já haviam ouvido falar desse autor, a tarefa tornou-se um pouco mais fácil. Perguntei a eles o que achariam de ter uma memória infinita. Muitos riram; alguns disseram que se sentiriam mais inteligentes; o Gabriel, conquistando a risada de alguns colegas, inclusive a minha, disse que seria bom, pois obteria melhores resultados em todas as provas. Mas quis complicar as coisas e perguntei: “e se o preço por essa capacidade fosse uma paralisia?” Num repente, a turma fez-se silenciosa, pensativa. Em sua maioria os estudantes afirmaram que, nestas condições, a paralisia custaria caro demais. Pude dizer então, nesse momento, que era justamente por essa razão que a história não pode servir tão somente como conhecimento do passado, mas que deve embasar certas reflexões acerca do presente. Que o conhecimento histórico não deve ser

12 Para trabalhar com os estudantes este risco que a ausência do conhecimento histórico pode representar, penso que seja possível a utilização de duas obras literárias de George Orwell: *A Revolução dos Bichos* e *1984*. Para além das críticas ao regime stalinista, a lacuna específica deixada pela falta de conhecimento histórico se traduz nestes romances pela apatia com que vivem seus personagens, vidas em que a opressão cotidiana é em grande medida intuída mas não chega a permitir qualquer tipo de reação ou de inconformismo. Pois o ensino e o aprendizado de história ajudam a pensar sobre as diferenças e, principalmente, transmitem o conhecimento de que no passado houve outros modelos de organização social e de que, portanto, é possível mudar e intervir diretamente na realidade. Já em relação à nocividade que o excesso de conhecimento histórico acarreta, talvez seja possível trabalhar em sala de aula com o conto “Funes, o memorioso” de Jorge Luis Borges, que integra o livro *Ficções*, como também com uma brochura já bastante conhecida de Nietzsche, intitulada *Segunda Consideração Intempestiva: da utilidade e desvantagem da história para a vida*. Funes possui uma memória prodigiosa, na verdade é incapaz de se esquecer de qualquer coisa. No entanto, por exemplo, para lembrar-se de suas últimas 24 horas, ele precisaria de outras 24, na medida em que não consegue selecionar nada. A história aqui torna-se até desnecessária. Já a obra do filósofo alemão se debruça sobre os modos pelos quais ela pode tornar-se útil ou inútil, na medida em que valoriza ou não o tempo presente. Para Nietzsche, o conhecimento histórico deve estar subordinado à vida, pois a total independentização da história poderia resultar na falta de significação das experiências cotidianas de cada indivíduo.

Para trabalhar ambas as questões, tanto de ausência como de excesso de história, indico também o filme *O Doador de Memórias*, que estreou nos cinemas brasileiros em 2014. A produção retrata uma sociedade futurista na qual a população em geral desconhece de todo a história de seu passado, tornando-se assim completamente apática, incapaz de pensamentos críticos. O filme conta a vida deste rapaz, Jonas, que tem como incumbência receber as memórias do passado de sua civilização (posto único e, portanto, solitário). A partir daí, os desdobramentos são inúmeros, e as ligações acerca da utilidade da história, também. Outrossim, indico este filme por saber que se destina ao público infanto-juvenil. Obra talvez duplamente útil, portanto.

13 BORGES, Jorge Luis. Funes, o memorioso. In: *Ficções*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013, p. 99-108.

“fixado” nem tão somente acumulado, mas digerido e transformado noutra coisa, quiçá em energia para a ação dos indivíduos em seu cotidiano. Apenas assim terá utilidade à vida. Funes, em virtude de sua mais que estranha qualidade, não precisa de exatas 24 horas para se recordar das 24 anteriores? Sua paralisia expressa, em última análise, uma contradição entre vida e saber (e/ou memória).

Por outro lado foi possível, juntamente com os estudantes, problematizar a realidade a partir do estudo da história e de, no limite, refletir acerca de sua utilidade, de sua função social. Numa das aulas mais fecundas, realizou-se uma atividade a partir da crônica do jornalista e historiador Juremir Machado da Silva, intitulada, um tanto ironicamente, “Costumes Impositivos”¹⁴. Pudemos trabalhar a partir desta leitura (inicialmente entre pequenos grupos, depois em voz alta para toda a turma) algumas questões relevantes. Em primeiro lugar, porque ao tratar de temas pretéritos, ainda que brevemente, o articulista permite a prática do estranhamento. Em segundo, porque através da discussão acerca das “hierarquizações sagradas e naturais”, o texto vai ao encontro do debate sobre a desigualdade em sua compreensão mais lata. Juremir Machado da Silva entende toda e qualquer hierarquização, sagrada ou natural, consciente ou inconsciente, como uma impostura, na medida em que atesta nossa incapacidade de verdadeiramente enxergar o outro. A hierarquização, assim, traduziria uma vontade de distanciamento, de separação entre o “nós” e o “eles”, corte arbitrário, que nada significa ou representa a não ser nosso mau egoísmo. Talvez tenha sido justamente esta a maior contribuição da crônica. Pois ela permite, de um lado, enxergar certas diferenças irreduzíveis entre as pessoas e, no entanto, destaca igualmente nossas semelhanças tão patentes. Pois quem, apesar das diferenças (de renda, nível de estudo, opção sexual, credo, personalidade, etc.), não deseja ser compreendido e respeitado, quem não deseja ter (no futuro?) um emprego que goste e que remunere bem, quem não deseja ser amado por aqueles a quem se ama e, no fundo, ser aquilo que é simultaneamente o mais simples e o mais complexo de tudo: ser feliz? Esta fala causou grande impacto nos estudantes. Gerou um silêncio prolongado (algo bastante raro, devo admitir), sintoma de reflexão. Lembro-me de que uma estudante, a Gabriela, me olhou por uns instantes e arriscou uma pergunta: “quer dizer que somos todos iguais, professor”? Ótima pergunta, pois permitiu avançar a discussão. Disse a ela que em minha opinião não era exatamente isso, pois não somos idênticos uns aos outros, mas muito semelhantes. Então perguntei a eles: “e se todos nós somos tão semelhantes, por que motivo há tanta desigualdade, da qual a escravidão e mesmo o preconceito são apenas duas de suas formas”? No fim desta aula, pedi aos estudantes para que respondessem as perguntas do roteiro dirigido da crônica supracitada; atividade que superou minhas expectativas, em razão das excelentes respostas – algumas bastante criativas – dos estudantes sobre o texto.

As atividades que envolveram a crônica de Juremir Machado de Silva puderam desdobrar-se noutro sentido. Do estranhamento à desigualdade e neste mesmo movimento, das “hierarquizações sagradas e naturais” ao preconceito. O que permitiu o debate acerca do preconceito foi, a meu ver, a desenvoltura dos estudantes tanto nas discussões como nas respostas que elaboraram para as perguntas do roteiro dirigido. Apreendida a

14 SILVA, Juremir Machado da. Costumes Impositivos. In: *Jornal Correio do Povo*, 3 de maio de 2015, Porto Alegre, p. 2

diferença artificial que separa o “nós” do “eles”, era desejável pensar sua presença na atualidade. Assim, perguntei aos estudantes se, em sua opinião, havia preconceito em nossa sociedade. Eles exemplificaram vários tipos concretos de preconceito: contra os negros, índios, homossexuais, contra os obesos, etc. Um dos alunos – não me recordo de seu nome – acabou por se lembrar de uma aula anterior em que havia conversado com eles a respeito do significado da palavra preconceito (que também pode ser expressa graficamente por “pré-conceito”). Falou então à turma dizendo que o ato de preconceito ocorre quando julgamos um indivíduo (ou alguma coisa) sem antes conhecê-lo. Pude complementar seu comentário, dizendo que, na medida em que não podemos conhecer tudo e todos, uma vez que nossa inteligência é limitada, nós também somos preconceituosos em algum nível. Que não deveríamos pensar no preconceito olhando somente para os outros, mas também para nós mesmos; e que também nós podemos, ainda que sem intenção, magoar alguém em virtude de uma ação preconceituosa. Pude igualmente dizer que muitas vezes o preconceito continua de maneira ingênua como nas palavras ou expressões “denegrir”, “humor negro”, “a coisa tá preta”, “judiar”, etc. Reflexões que remetem à crônica anteriormente mencionada.

Mas a desigualdade transparece hodiernamente noutro aspecto de grande relevância social. Fiz-lhes então outra pergunta: “Por falar em desigualdade e preconceito, o que vocês pensam das cotas raciais e sociais para ingresso nas universidades públicas?” O curioso foi notar que a maioria dos estudantes se posicionou contrariamente às cotas. Seus argumentos foram lógicos. Para resumi-los ainda que grosseiramente, eles afirmaram que a política das cotas ocasiona um reforço do preconceito, na medida em que favorece um determinado nicho da população brasileira, o que, em suma, vai de encontro aos ideais democráticos. Uma aluna, a Evelyn, se exaltou durante a discussão. Fato muito positivo: estava não apenas dando suas opiniões, mas acesa com o debate. Compreendo o posicionamento da maioria dos estudantes, ainda que dele discorde. Propus-lhes então um duro exercício de imaginação. Pedi a eles que imaginassem outro estudante da mesma faixa etária, mas em condições imensamente mais favoráveis. Pedi a eles que supusessem a existência de um rapaz de 15, 16 ou 17 anos de idade, cuja renda familiar alcançasse a faixa dos R\$ 200 mil mensais. Propus que imaginassem também a preparação que este jovem receberia (aulas de idiomas, aulas particulares, de esportes, viagens pelo mundo afora, etc.), e a comparassem com a sua. Chegada a hora do vestibular e do Enem, os mesmos jovens, com condições extremamente desiguais, fariam exatamente a mesma prova, corrigidas com os mesmos critérios. E lhes perguntei: “salvo algumas exceções, quem vocês acham que se sairia melhor no exame: vocês ou este rapaz?” Houve uma resposta tímida, desanimada, que confirmava sua obviedade. Perguntei-lhes então: “E isso é o mesmo que dizer que este sujeito é melhor ou pior do que vocês? Será que o rapaz também já não teve sua cota para acesso à universidade (dadas pelas condições de sua preparação)?” Houve um longo silêncio, e ainda me lembro de que a Evelyn, até então contrária à medida cotista, disse algo do tipo: “nunca tinha pensado nisso antes”. Essa discussão pode ser subsidiada por vários dados históricos. Penso no modo como os negros foram libertados (sem nenhum tipo de indenização, por exemplo), na maneira como ainda hoje os índios são vistos; na desigualdade que continua sob formas variadas como, por exemplo, com a má distribuição

de renda, com a impunidade relativa aos crimes engendrados no interior dos altos escalões dos aparelhos político e econômico de nossa sociedade, etc.¹⁵

Acredito que ao menos um dos objetivos a que me propus durante o estágio foi atingido. Pois tanto na avaliação como no questionário final boa parte dos estudantes relacionou em alguma medida o ensino de história com o tempo presente. Entenderam, assim como eu entendo, que a reflexão acerca do tempo presente, e mesmo sobre alguns detalhes de nosso cotidiano podem e devem ser subsidiados pelo conhecimento histórico. Desconectar o passado do tempo presente – visto que historiograficamente são indissociáveis – é para mim o mesmo que tomá-lo como uma curiosidade qualquer, algo de valor menor. A distância, a preciosa distância deste entrelaçamento entre passado e presente e o inconformismo sadio de Drummond é pequena decerto, mas não insignificante. Deve ser vencida e conquistada através de um pensamento alegre, sutil e confiante, capaz de manter os olhos fitos no presente e no futuro. A leve assimetria entre o ódio que apenas apreende as diferenças, a desigualdade, e aquele outro, construtivo, que se faz valer delas para intervir na realidade, deve ser compreendida. Não fazê-lo é contar senão o relato da distância não vencida, de uma fixidez que interdita o agir do sujeito no mundo; é relatar a história de um ressentimento. O estudo da história, seu ensino, é uma poderosa ferramenta de que dispomos para vencer tal distância. O professor pode apresentar as ferramentas, construí-las com os discentes, mas sua utilização se dará sempre em nível individual. Daí a beleza de cada vitória, de cada distância percorrida; daí também a razão pela qual o professor é apenas e, na melhor das hipóteses, guia e não tutor. Os pensamentos que estimula, afinal, não devem ser “fixados”, mas antes confrontados com outros, melhorados, enfim, reimaginados. Reafirma-se, portanto, e não por acaso, a velha e ditosa união entre a história e a poesia, entre seu estudo e uma ressignificação poética da vida. Se a poesia de Drummond é, sozinha, uma aula de história, que cada aula possa ter, complementarmente, a riqueza de uma poesia.

Considerações Finais

Compartilho o sentimento de Ana Maria Monteiro, quando ela assevera que “o valor histórico se reafirma enquanto conhecimento de potencial crítico e libertador”¹⁶. Pois a história é rodeada de armadilhas, como sua ausência e seu excesso. Particularmente, penso que os professores de história têm de equilibrar nesta corda bamba que é o ensino

15 A este respeito podem ser levantados alguns dados que tentam dar conta da grande diferença que existe, só para ficar em Porto Alegre, da vida de sua população negra e do restante de seus habitantes. Embasei algumas de minhas falas na revista *Observando*, ligada à Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Mas para problematizar a desigualdade em seu aspecto mais amplo, a diferença entre mérito e oportunidade, questões que se superficialmente analisadas podem gerar um reforço do preconceito, imagino que a discussão adequadamente simplificada da última parte de *Vigiar e Punir* de Michel Foucault, intitulada “Prisão”, pode ser esclarecedora. Foucault diz que o conceito de delinquência é um efeito da prisão que, ironicamente, é uma instituição que pune e reproduz esta mesma delinquência. A produção da delinquência está ligada assim, à sua utilidade. Na medida em que é a grande personagem dos noticiários, na medida em que povoa nossas prisões. Pois ao fazer voltar todos os olhares sobre si, ela desvia a atenção de outras ilegalidades, estas realmente temíveis, perigosas: os crimes do colarinho branco, por exemplo, quase sempre ligados aos aparelhos político e econômico de nossa sociedade.

16 MONTEIRO, Ana Maria. Tempo presente no ensino de história: o anacronismo em questão. In: GONÇALVES, Márcia de Almeida; ROCHA, Helenice; REZNIK, Luís; MONTEIRO, Ana Maria (orgs.). Qual o valor da história hoje? Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012, p. 213.

de sua disciplina, de um lado as informações históricas e, de outro, sua compreensão.¹⁷ O professor que não problematiza o conteúdo ministrado pode correr o risco de esvaziar a utilidade da história para a vida em geral e, mesmo que seja muitíssimo aplicado, correrá o risco igualmente perigoso de se ver constrangido ante uma cadeia causal cuja investigação pode retroceder aos primórdios da humanidade. Por outro lado, o professor que apenas problematiza a realidade, sem no entanto ajustar suas reflexões a fatos e conteúdos históricos precisos e devidamente filtrados, pode perder a atenção dos discentes, à medida em que estes vão percebendo que a aula pode ter escorregado demasiadamente para o âmbito filosófico, tornando-se assim vazia outra vez. Reafirmar o valor desta disciplina é, portanto, tentar protegê-la de tais perigos.

Saio deste estágio parcialmente satisfeito. Atingi meu primeiro objetivo: os alunos associam o passado ao presente neste movimento de pensar a história como processo, como devir. Mas é ainda necessário que continuem pensando a respeito, caso contrário poderão se esquecer desta lição que demorei muito a aprender e que hoje considero tão valiosa. Pois é preciso pensar na desigualdade sem incorrer no erro de considerar que somos todos iguais. Cada reflexão tem seus caminhos secretos, obscuros. É preciso palmilhá-los com vigor, insistentemente, até que alguma luz possa lhes banhar enfim. Esta flor ainda desajeitada que brota no asfalto, que deve esconder-se de todos os perigos, só poderá encontrar sua beleza quando deixar de apenas se esgueirar, procurando conquistar seu espaço. Porém seu destino, como tudo aquilo que é potencialmente belo, corre sério perigo. Pois ao contemplá-la, comovido, lembro-me também de sua fragilidade. Do estranhamento nasceu uma flor, acontecimento seminal; esperemos então que ela possa, no futuro, fazendo rachar o solo da desigualdade, frutificar.

Referências Bibliográficas

Livros:

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história? In GONÇALVES, Márcia de Almeida; ROCHA, Helene; REZNIK, Luís; MONTEIRO, Ana Maria (orgs.). Qual o valor da história hoje? Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012, p. 21-39.

ANDRADE, Carlos Drummond de. A Rosa do Povo. São Paulo: Companhia Das Letras, 2012.

BLOCH, Marc. Apologia da história: ou o ofício de historiador. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

17 LÈVI-STRAUSS, Claude. História e Dialética. In: O Pensamento Selvagem. Campinas: Papyrus, 2010, p. 304-305.

- BORGES, Jorge Luis. *Ficções*. São Paulo: Companhia Das Letras, 2013.
- CERTEAU, Michel de. *A Escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense, 2013.
- FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. São Paulo: Edusp, 2013.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.
- FRANCO JÚNIOR, Hilário. *Cocanha: várias faces de uma utopia*. Cotia: Ateliê Editorial, 1998.
- GINZBURG, Carlo. *Estranhamento: pré-história de um procedimento literário*. In: *Olhos de Madeira: nove reflexões sobre a distância*. São Paulo: Companhia Das Letras, 2001, p. 15-41.
- LÊVI-STRAUSS, Claude. *História e Dialética*. In: *O Pensamento Selvagem*. Campinas: Papirus, 2010, p. 287-314.
- MONTEIRO, Ana Maria. *Tempo presente no ensino de história: o anacronismo em questão*. In: GONÇALVES, Márcia de Almeida; ROCHA, Helenice; REZNIK, Luís; MONTEIRO, Ana Maria (orgs.). *Qual o valor da história hoje?* Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012, p. 191-213.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Segunda Consideração Intempestiva: da utilidade e desvantagem da história para a vida*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.
- SILVA, Juremir Machado da. *Costumes Impositivos*. In: *Jornal Correio do Povo*, 3 de maio de 2015, Porto Alegre, p. 2
- ORWELL, George. *A Revolução dos Bichos*. São Paulo: Companhia Das Letras, 2015.
- ORWELL, George. 1984. São Paulo: Companhia Das Letras, 2015.

Filmes:

O Doador de Memórias. Dir. Phillip Noyce, roteiro Vadim Perelman, Estados Unidos da América, 2014, 97 min.

Revistas:

Observando: Revista do Observatório da Cidade de Porto Alegre - v.3, n.4, 2013.