



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
UNIRIO - CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
Programa de Pós-Graduação em História

UNIRIO
história

MARCELO CHAVES LAMEIRÃO

**O PRESENTISMO, AS
POLARIZAÇÕES POLÍTICAS NO
BRASIL CONTEMPORÂNEO E SEUS
REFLEXOS NO ENSINO DE
HISTÓRIA E NA HISTORIOGRAFIA**

2016

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)

Centro de Ciências Humanas e Sociais

Programa de Pós-Graduação em História - PPGH

**O Presentismo, as polarizações políticas no Brasil contemporâneo e seus reflexos no
Ensino de História e na Historiografia**

Marcelo Chaves Lameirão

Dissertação de mestrado apresentada ao curso de Pós-Graduação em História – PPGH, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Orientador:

Prof. Dr. Rodrigo Turin (PPGH / UNIRIO)

Rio de Janeiro

2016

**O Presentismo, as polarizações políticas no Brasil contemporâneo e seus reflexos no
Ensino de História e na Historiografia**

Marcelo Chaves Lameirão

Dissertação de mestrado apresentada ao curso de Pós-Graduação em História – PPGH, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Banca examinadora:

Prof. Dr. Rodrigo Turin (PPGH / UNIRIO) - Orientador

Prof^a. Dr^a. Rebeca Gontijo Teixeira (UFRRJ)

Prof. Dr. Pedro Spinola Pereira Caldas (PPGH / UNIRIO)

Suplente:

Prof^a. Dr^a. Naiara dos Santos Damas Ribeiro

Rio de Janeiro

2016

Dedico a todos que perdi ou ganhei.

Agradecimentos

Em primeiro lugar, eu queria agradecer às pessoas que se envolveram e me suportaram de certa forma durante toda a escrita desta dissertação. Infelizmente, foi um processo muito doloroso, de conflitos, de reviravoltas, de enfermidades, de endurecimento, de perdas, de ganhos, de reconquistas, de choros e de sorrisos. Se viver é compreender nossa condição humana sempre incompleta, o período de escrita desta dissertação me confrontou de forma radical com essa condição.

Por isso, agradeço aos meus amores que são minhas bases (minha família e a minha futura esposa).

Agradeço a um doutor em aguentar orientando em crise, meu orientador Rodrigo Turin. Felizmente tive o prazer de conviver com o Rodrigo desde minha graduação em múltiplos ambientes, sendo orientado por um grande humanista, o meu saudoso ex-orientador Manoel Salgado. Com o tempo, percebi que o meu querido orientador representa algo que o Manoel tinha, que é uma gigante cordialidade e sensibilidade, pois só assim para suportar um orientando em período tão turbulento. Obrigado, mestre! Eu nunca esquecerei do que fez por mim!

Agradeço também a minha também cordial banca, o professor Pedro Caldas e a professora Rebeca Gontijo. Suas considerações na qualificação foram valorosas e um norte para uma esquizofrênica vida. Muito obrigado por toda disponibilidade e gentileza!

Outro carinho é para meus alunos, que foram fontes de inspiração para o meu trabalho. Amo vocês!

Por último, eu agradeço a CAPES pela bolsa durante a dissertação, e espero que o governo golpista de Michel Temer não desmonte e não desumanize as humanidades neste país que carece tanto da mesma. Fora Temer!

*“A vida é uma história contada por um idiota
cheia de som e fúria, significando nada”*

William Shakespeare

Resumo

Esta dissertação visa estudar como o presentismo se apresentou no Brasil através da análise das perspectivas sobre a história e o seu ensino a partir de entrevistas com estudantes da Classe C, além de refletir as especificidades historiográficas surgidas no hodierno contexto político brasileiro sobre a história e o boom da vinculação midiática. Posteriormente, visamos a discussão da relação disso com a escrita da história e o seu ensino, além dos desafios historiográficos contemporâneos, inclusive, trazendo a importância de refletirmos a peculiaridade do presentismo na produção da Escrita da História no Brasil. Um outro objetivo trabalhado secundariamente foi apresentar o alunado que participou da entrevista buscando discutir relações socioeconômicas básicas e também pensar questões sobre a relação do mesmo com a história e o seu ensino. As questões principais aí analisadas foram: quais disciplinas iriam levar para a vida após o fim da formação básica, qual a relação com a história fora da sala de aula, quais seriam os temas mais interessantes fora da escola, a relação do aluno com a segunda guerra mundial, as fontes de acesso ao interesse pela Segunda Guerra e, por último, qual seria a potencialidade do conhecimento histórico.

Palavras-chave: Ensino de história, historiografia, presentismo, Classe C.

Abstract

This thesis aims to study how the presenteeism introduced in Brazil by analyzing the perspectives of history and its teaching from interviews with students from Class C, and reflect the historiographical specifics arising in today's Brazilian political context of the history and boom of media linking. Later, we aim to respect this discussion with the writing of history and its teaching, in addition to contemporary historiographical challenges, including bringing the importance of reflecting the peculiarity of presenteeism in the production of writing history in Brazil. Another objective secondarily worked was to present the student body who participated in the interview seeking discuss basic socio-economic relations and also consider questions about the relationship of the same with the story and its teaching. The main issues discussed there were: which disciplines would lead to life after the end of basic training, which the relationship with the story out of the classroom, which would be the most interesting topics out of school, the student's relationship with the second world war, the sources of access to the interest in world war II and, finally, what is the potential of historical knowledge.

Keywords: Teaching history, historiography, presenteeism, Class C.

Sumário

INTRODUÇÃO.....	9
1. Qual é o seu passado?	13
1.1. As múltiplas visões sobre o passado e a questão do ensino de história.....	38
2. Quem somos nós?.....	37
2.1. Novos Integrantes da Classe média?.....	38
2.2. O interesse pela história e o seu ensino	45
2.3. Como me relaciono com a história: o exemplo da 2ª Guerra Mundial.....	52
2.4. O ensino de história e sua potencialidade.....	56
3. Presentismo, experiência e senzala – desafios contemporâneos da historiografia e ensino de história no Brasil.....	61
3.1. A tensão experiência x vivência e suas consequências para a historiografia e o ensino da história no Brasil contemporâneo.....	64
3.2. A luta entre a “Casa Grande e a Senzala” dentro campo histórico.....	74
CONCLUSÃO.....	87
Referências Bibliográficas.....	93

Introdução

“O que procuramos, no sentido mais amplo do termo, que compreende muito mais do que simplesmente falar, é conversar com eles [...]”¹

Lembro-me da elaboração do meu projeto para seleção do curso de mestrado, que visava pensar o grande consumo do passado como elemento de potencialidade midiática concomitante ao desinteresse pela história no sentido crítico em sala de aula. Nas entrelinhas estariam a curiosidade histórica sobre um grande evento do passado, como um exemplo, o grande consumo de assuntos como a Segunda Guerra mundial, em detrimento do interesse de uma visão crítica e os impactos desse evento para a sociedade.

Eu era irredutível sobre como isso era claro na minha concepção como professor da Rede Estadual do Rio de Janeiro e do sistema privado de ensino. Porém, na primeira reunião de orientação, o meu orientador, Rodrigo Turin, deslocou-me com um primeiro questionamento: “e a grande demanda pelo curso de história nos vestibulares, como você explicaria isso?”.

Pronto, desfiz-me. Eu precisava obviamente ir além de uma simples fala superficial sobre os meus alunos, eu necessitava conversar com eles na forma descrita por Clifford Geertz. Sendo assim, eu almejava ser um ator interpretando dois personagens, que teria, em um mesmo espaço, estar em duas posições ao mesmo tempo para conseguir sair do meu tablado e estar sentado ao lado dos meus alunos. Dessa forma, eu perceberia que obviamente quando utilizava elementos mais lúdicos e anedotas do passado, eu teria meus alunos mais excitados e com seus olhões bem abertos, em contrapartida, os teria silenciosos em outros momentos mais sérios, ou seja, seria a mesma sensação de quando vemos um filme de super-heróis que invadiram os cinemas mundiais.

Continuando minha jornada, eu comecei a perceber que a minha visão sobre desinteresse por uma criticidade poderia estar se desfazendo e o meu problema proposto no projeto de seleção estar desaparecendo. Esse desdém pela criticidade poderia estar se confundindo em uma visão simplória sobre o todo e deixando de lado as idiosincrasias de cada grupo ou se confundindo claramente pela dificuldade de um aluno em processar visões mais complexas sobre o passado.

¹ - GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: **A Interpretação das Culturas**. 1ed., 13reimpr., Rio de Janeiro: LTC, 2008, p. 10.

Com isso, comecei a buscar um problema que dialogasse com os desafios contemporâneos da historiografia e do ensino de história sem abandonar um diálogo com um grupo de alunos. A partir disso, formulei um material de qualificação onde a proposta do antigo primeiro capítulo da dissertação, em uma espécie de *brainstorming*, possibilitasse uma abertura a várias alternativas de problemas hodiernos para a história. Com esta postura, a partir do diálogo com a banca avaliadora queria obter um direcionamento para se adquirir uma problemática definitiva para dissertação, mas sem abandonar a participação do alunado como instrumento constitutivo da dissertação.

Dentro da banca, propostas de direcionamento surgiram para a elaboração da pesquisa, como por exemplo, um item no questionário preenchido pelo alunado que buscasse refletir sobre um grande evento histórico que fosse altamente midiático, com isso, surgindo a Segunda Guerra Mundial logo como um símbolo desta perspectiva. A ideia era comparar este evento com a ideia de consumo do passado, se existe interesse sobre o assunto, do que chama atenção do aluno na temática e também a principal forma de consulta sobre o evento. Posteriormente, a ideia foi utilizar as impressões obtidas com esta parte com o restante dos elementos debatidos no questionário.

Outro ponto que veio a ser destacado foi elencar o presentismo como *start* para o debate sobre as questões historiográficas contemporâneas e perceber como este conceito de François Hartog pode dialogar ou ser pensado no Brasil e quais seriam as particularidades dele em nosso país. Antes de prosseguirmos, é válido perceber de qual maneira o historiador François Hartog dialoga com as noções de presentismo e regimes de historicidade.

No momento em que escrevi e publiquei *Regimes d'historicité*, as coisas estavam menos claras e o tema do presente e do presentismo tornou-se uma palavra que muitas pessoas utilizam. Regimes de historicidade e presentismo são termos que circulam e que se tornaram bastante comuns nos meios intelectuais. Eu fui tomando consciência nos anos seguintes desta indagação: se este presentismo é um momento – o que chamo de presentismo por necessidade (par défaut), na falta de outro termo – uma espécie de momento de parada, tomando a imagem de Hanna Arendt (1906-1975), um momento de brecha. Ou se retomo as formulações de Reinhart Koselleck (1923-2006), de horizonte de expectativa e espaço de experiência, já que para ele, na sua construção, é a tensão entre ambas que torna possível o tempo histórico, estaríamos em um momento onde há justamente uma ruptura entre eles e, do mesmo modo, mais um presente isolado, sem passado ou futuro. Seria isto um presentismo par défaut, pois não se encontrou provisoriamente uma forma de recolocar em marcha o tempo, uma maneira de fazer e construir esta experiência do tempo, ou seria um presentismo que chamo de pleno, quer dizer verdadeiramente o que poderíamos chamar de um novo regime de historicidade, com todas as consequências que daí decorrem? Quer dizer, que é preciso reconstruir totalmente nossa relação com o tempo, reconstruir o

encadeamento de nossas categorias de presente, de passado e de futuro, pois se trata de um presente diferente, com uma categoria do passado que se precisa fabricar de outra forma e também uma categoria de futuro que se precisa perceber de outra maneira.²

Esta construção sobre as ordens do tempo se tornou necessária para assim inserir o alunado no trabalho, porque simboliza um grupo interessante para o atual contexto histórico e de grande valor na produção discente sobre a história na contemporaneidade. Depois disso, elenquei os alunos das turmas preparatórias para o vestibular (estudantes que terminaram ou estão concluindo o terceiro ano) com o intuito de ter a visão de pessoas que passaram por todo sistema de ensino básico e que ainda irão entrar nas universidades. Mais uma característica do grupo escolhido foi destacar o perfil da Classe C³ no Brasil, que representa um dos grupos que mais emergiram na última década no país de acordo com os dados socioeconômicos divulgados. Então, com essas características, o meu enfoque seria apenas pensar neste grupo como o presentismo se manifestava e, assim, produzir a base do meu trabalho.

Porém, fui estudando sobre a obra de Hartog concomitante a crise política que assolou o país desde da vitória de Dilma Rousseff para Presidência da República em 2014. A disputa política rapidamente ficou evidenciada também entre um dos vários reflexos dentro do debate da produção historiográfica e do próprio ensino de história, inclusive, acentuando-se ainda mais com a criação de projetos de leis como a própria Escola Sem Partido⁴. Sendo assim, o meu problema foi se direcionando a investigar como o presentismo se estabelece no Brasil a partir do diálogo entre alunos da Classe C e suas visões sobre a história e seu ensino, além de discutir as particularidades historiográficas no atual contexto político brasileiro.

Com isso, visei construir uma ordenação de capítulos que busque perpassar pela construção narrada até o momento nesta introdução, eu estabeleci o seguinte esquema entre os capítulos: O capítulo inicial da dissertação visei elaborar, em um primeiro momento, uma introdução sobre como o presentismo se constituiu na contemporaneidade repensando elementos referentes ao aumento do consumo sobre a história e o boom da vinculação midiática. Posteriormente, trazemos a discussão da relação disso com a escrita

² - RODRIGUES, Henrique Estrada & NICOLAZZI, Fernando. Entrevista com François Hartog: história, historiografia e tempo presente. P. 363

³ - A classe C é o grupo social que corresponde a uma renda no Brasil que circule entre R\$ 1.064 e R\$ 4.591.

⁴ - Projeto que visa a regulação de uma suposta doutrinação exercida pelo professor em sala de aula e que seria combatida pelos próprios alunos com o apoio e investigação do Ministério Público. Para ver mais sobre o movimento, acesse: <http://www.programaescolasempartido.org/>

da história e o seu ensino, além das suas possíveis problemáticas contemporâneas, inclusive, trazendo a necessidade de pensarmos a peculiaridade do presentismo na produção historiográfica brasileira.

Posteriormente, ao começar o segundo capítulo, busquei apresentar o alunado que participou da entrevista visando discutir relações socioeconômicas básicas (exemplos destas perspectivas são critérios como inclusão digital, níveis de leituras e questões de entretenimento) e também entender informações básicas sobre a relação do mesmo com a história e o seu ensino. Por exemplo, enfocamos questões que versam sobre as seguintes visões: quais disciplinas irão levar para a vida após o fim da formação básica, sobre a relação com a história fora da sala de aula, sobre quais seriam os temas mais interessantes fora da escola, a relação do aluno com a segunda guerra mundial (assunto de grande apelo midiático), as fontes de acesso ao interesse pela Segunda Guerra e por último entender a potencialidade do conhecimento histórico. Neste capítulo também reforçamos a importância da Classe C como elemento que qualifica o motivo da escolha do alunado entrevistado.

No terceiro capítulo, ao entrarmos neste capítulo, buscaremos pensar como o presentismo se apresenta no Brasil e refletir com os desafios contemporâneos da historiografia no país, utilizando, com isso, o material da entrevista e publicações midiáticas para ilustrarmos nossa reflexão que busca pensar a disputa política brasileira como a tônica do presentismo do país.

1. Qual é o seu passado?

Formulada a partir de nossa contemporaneidade, a hipótese do regime de historicidade deveria permitir o desdobramento de um questionamento historiador sobre nossas relações com o tempo. Historiador, por lidar com vários tempos, instaurando um vaivém entre o presente e o passado, ou melhor, passados, eventualmente bem distanciados, tanto no tempo quanto no espaço⁵

A historiografia contemporânea tem se pautado, em grande parte, na busca pela reflexão do problema da consciência histórica hodierna. Muitas obras, simpósios e artigos têm sido criados sobre a relação do homem com seu passado. Para pensar essa questão, nos propomos refletir sobre a relação do estudante em conclusão do ensino básico com a história e seus usos do passado como um dos focos da pesquisa dessa dissertação.

Para isso, neste capítulo, vamos desenvolver uma reflexão teórica, a fim de trabalhar os conceitos a partir das quais pensaremos a experiência dos alunos. Buscaremos então entender a noção de *ordens dos tempos* apresentada por François Hartog, na qual se enquadra o início da problemática que iremos discutir. Para François Hartog, o regime de historicidade estaria inserido na reflexão de como uma sociedade trata o seu passado e como o elabora dentro de uma noção do tempo, e essa reflexão é fundamental para a discussão aqui proposta. Pensar a historiografia e o ensino de história na contemporaneidade envolve pensar o homem e suas relações com o passado, principalmente por ele está em diálogo com o contexto que vive. Por isso, essa relação será uma grande diretriz para o capítulo, mas também para outras etapas da dissertação.

Além do mais, essa noção de regime de historicidade está amplamente em diálogo com a noção de consciência histórica. Principalmente pelo fato de que a consciência histórica de uma época não está atrelada apenas ao que foi atribuído pela historiografia, mas, sim, às relações da própria sociedade com o tempo, estando essa relação de acordo com o que se produz na sua historiografia.

Como visaremos demonstrar, vivemos em um tempo em que se consome muito passado, esta utilização se dando em vários contextos, que podem ser evidenciados no crescimento do próprio gênero histórico dentro da elaboração de periódicos de circulação popular. Esse fato pode ser constatado em um levantamento do IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica aplicada):

⁵ - HARTOG, François. Regimes de historicidade. Belo Horizonte, Autêntica, 2013. p. 37

Nas bancas de jornais, as revistas temáticas sobre história – principalmente do Brasil – se multiplicam e ganham público leitor. *A História Viva*, por exemplo, possui uma tiragem de mais de 30 mil exemplares mensais, segundo dados da editora Duetto. *A Aventuras na História* alcança outros 72 mil exemplares, de acordo com o site da editora Abril.⁶

Com isso, constatamos que o interesse do grande público possui um reflexo na produção de materiais sobre o passado em várias formas de vinculações midiáticas. Temos livros que versam sobre o passado entre os mais vendidos, temos a criação de museus, de jogos históricos, canais de TV voltados para a história, o aumento pela procura do curso de história na graduação e até mesmo a utilização de biografias em livros de autoajuda. Em outras palavras, entender esse *boom* do consumo da história, no campo disciplinar ou não, torna-se cada vez mais crucial para historiografia na contemporaneidade. Como constata também o jornalista Eduardo Bueno (“Istoriador”, como se conclama, porque não deseja se definir como tal):

O crescente interesse pela história é um fenômeno mundial, de maneira nenhuma restrito ao Brasil. E não se trata apenas da história propriamente dita, mas de diversos gêneros que dialogam com o passado, como biografias, textos memorialistas, relatos de viagem, romances de época, etc. Pode soar contraditório, mas as pessoas parecem desejar cada vez mais a presença do passado. (...) Querem sentir esse passado, vislumbrar as paisagens, encontrar os personagens, sentir o sabor e o cheiro dos tempos que já se foram, nem que seja para entender os tempos que virão - ou, quem sabe, para escapar deles... Aliado a isso tudo, existe uma indústria editorial cada vez mais dinâmica e atenta aos desejos dos leitores. Criam-se áreas específicas de mercado e, no Brasil, com certeza estamos vivendo a expansão do nicho historiográfico.⁷

A escrita sobre o passado, em suas múltiplas mídias, deixou de ser instrumento exclusivo dos historiadores na contemporaneidade. Com o transcorrer do tempo, novas mídias e novos agentes foram absorvendo o passado como um instrumento midiático e político, uma forma de entretenimento ou de um projeto de sujeito e, no Brasil, esse fato não ocorreu de forma diferente. Pode-se observar esse uso do passado sendo comprovado midiaticamente em várias esferas. Como exemplos desse consumo, temos: as obras de Laurentino Gomes e Eduardo Bueno, o aumento de programas históricos na TV, a revitalização de debates sobre a memória do Brasil capitaneados pela mídia, a

⁶ - Ver a reportagem: História contada por jornalistas em: http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=2865:catid=28&Itemid=23

⁷ - BUENO, Eduardo. :in – entrevista para o Correio Braziliense. Ver: http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/diversao-e-arte/2010/10/28/interna_diversao_arte,220285/index.shtml

intensificação de produções biográficas de grandes figuras históricas (até mesmo da utilização de biografias em obras de autoajuda). Na citação já reproduzida neste capítulo do midiático Eduardo Bueno, a sociedade consome e anseia a presença do passado, com isso, se há o anseio por algo, num contexto capitalista, existe a comercialização desse desejo.

Com as finalidades reforçadas cada vez mais pelos interesses comerciais, os historiadores iniciaram um novo campo de disputas pela detenção do conhecimento do passado. Como destacou Jurandir Malerba⁸ em seu texto sobre história pública, na década de 1970 emergiu nos EUA essa vertente de ação para os historiadores, principalmente como uma estratégia de procura de empregos potenciais que fossem além do campo acadêmico num contexto de desemprego. Esse fator emergiu ao mesmo tempo pelo crescimento dessa nova demanda pelo passado, intensificando, dessa forma, o sucesso dessa ocupação e garantindo uma ação “institucionalizada” do uso do passado. Porém, no transcorrer do seu texto, Malerba elaborou um grande panorama da evolução da noção de história pública até chegar ao contexto atual, visando dessa maneira trazer a discussão da história pública para o Brasil que, na sua concepção, ainda é muito tímida⁹.

E esse quadro de expansão e de disputa estaria inserido naquilo que Hartog¹⁰, na sua obra *Regimes de Historicidades*, discute a partir do conceito de presentismo, que dialoga com o contexto predominante anterior, a predominância do futurismo típico da sociedade liberal (emergida com a burguesia). Para entendermos essa noção de futurismo ou presentismo, temos, como um bom exemplo, a concepção futurista inserida sobre o tempo que se encontra no Manifesto futurista de Marinetti, que demonstra muito bem a noção da aceleração da experiência e o caminhar do progresso¹¹, evidenciando a expectativa pelo novo e a museificação constante do que já existiu. Com essa percepção, a noção de aceleração do tempo ganha força, por isso, recorreremos ao historiador Reinhart

⁸ - MALERBA, Jurandir – “Acadêmicos na berlinda ou como cada um escreve a história?: uma reflexão sobre o embate entre historiadores acadêmicos e não acadêmicos no Brasil à luz dos debates sobre Public History” em revista História da Historiografia, Ouro Preto, nº 15, março 2014, P. 28

⁹ - Idem. O autor demonstra que a discussão está iniciando um processo de discussão sobre o tema que pode ser constatado com o simpósio temático sobre o Conhecimento histórico e diálogo social ocorrido no Simpósio Nacional de história promovido pela ANPUH, que ocorreu em julho de 2013. Outro exemplo da discussão sobre o tema é o próprio número da Revista história da historiografia que consta o artigo de Jurandir Malerba que teve como tema a história pública.

¹⁰ - Ver HARTOG, François. Regimes de historicidade. Belo Horizonte, Autêntica, 2013.

¹¹ - PEREIRA, Mateus Henrique de Faria & MATA, Sérgio da. Transformações da experiência do tempo e pluralização do tempo em VARELLA, Flávia Florentino (Org.) Tempo Presente e uso do passado. Rio de Janeiro: FGV, 2012, p. 13.

Koselleck¹², que concebe a noção de aceleração do tempo como sendo uma experiência primordial para entendermos a relação da modernidade com o tempo, e que tem a ver com a mistura da perspectiva *salvífica* (herança cristã) e da própria aceleração da modernidade em perspectiva de tecnologia e produção. Entretanto, os problemas consequentes do avanço do progresso da humanidade (desastres ambientais, conflitos bélicos, ameaça de saturação dos recursos naturais, etc), teriam provocado uma nova ordenação temporal, que seria a concepção presentista como a concebida por François Hartog; para o autor, a concepção temporal hodierna se encontraria em uma crise, na qual as evidências seriam a disseminação dos mecanismos de memória e patrimônio, que evidenciam esse nova concepção do tempo. Como aprofunda o autor, o futurismo

deteriorou-se sob o horizonte e o presentismo o substituiu. O presente tornou-se o horizonte. Sem futuro e sem passado, ele produz diariamente o passado e o futuro de que sempre precisa, um dia após o outro, e valoriza o imediato.¹³

Esse contexto apresentado por Hartog dialoga com o que José Castello identifica no mundo contemporâneo quando diz:

Creio que, em parte, isso resulta do interesse crescente pela História e pelo passado, efeito da onda liberal que sacudiu o planeta nas últimas duas décadas e que ainda o sacode (vide Oriente Médio). Na TV a cabo, por que canais como o History Channel e o Discovery fazem tanto sucesso? O homem se orgulha hoje de seu passado, por mais terrível que ele tenha sido, e se esforça para se debruçar sobre ele. Mas, certamente, é também um reflexo do aumento de interesse pelas “celebridades” — galinha dos ovos de ouro da mídia. Celebridade não se refere a competência, e muito menos a fama, os rapazes e moças que frequentam o Big Brother Brasil [reality show da TV Globo] mostram isso. Significa exposição, uma certa postura, uma atitude megalômana — e nunca vivemos em um mundo tão exposto, tão devassado. A internet e o tempo real da mídia, é claro, favorecem isso.¹⁴

A reflexão de José Castello sobre o aumento da vendagem de textos biográficos reflete bem a noção de que o homem cada vez mais se utiliza do passado como instrumento de reforço do *instante* no presente, já consagrando o hoje como passado *monumentalizado*. Para ilustrarmos isso, a própria existência dos famosos museus de cera (tendo como referência o *Madame Tussauds*), que colocam personagens clássicos da história com elementos do mundo contemporâneo, ou seja, Napoleão Bonaparte ao lado

¹² - Ver KOSELLECK, Reinhart. Futuro Passado: Contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro – Contraponto: Editora PUC-RIO, 2006.

¹³ - HARTOG, François. Regimes de historicidade. Belo Horizonte, Autêntica, 2013, P. 148.

¹⁴ - Entrevista com José Castello em <http://portaldacomunicacao.uol.com.br/graficas-livros/47/artigo236379-2.asp>

de David Beckhan. Outro elemento que demonstra o poder do instantâneo e museificação do agora é o caso que envolve a morte do empresário Steve Jobs:

A morte de Steve Jobs, fundador da Apple, na última quarta-feira (5), causou um "boom" nas vendas de sua primeira biografia autorizada - escrita por Walter Isaacson - segundo informa o The Hollywood Reporter. De acordo com o site, a Amazon registrou um aumento de 42.000% nas vendas. [...] Antes da morte de Jobs, o livro ocupava a 424ª posição entre os mais vendidos do site e, após o anúncio do falecimento, subiu para o primeiro lugar.¹⁵

Com isso, podemos enxergar que, para Hartog, a noção do presentismo seria a forma desse diálogo que o homem vem fazendo com o passado presentificado. Para o historiador, a própria configuração contemporânea estaria vivenciando uma crise da perspectiva de futuro, na qual a maior evidência seria a disseminação dos agentes memorialísticos e patrimoniais, que simbolizam a nossa própria relação com o tempo. Portanto, isso teria enterrado a visão futurista, citada anteriormente, fazendo que o presente dominasse o horizonte temporal, logo o passado e o futuro desaparecem através de um pretérito produzido constantemente pelo presente¹⁶, ou seja, valorizando o imediato comentado por José Castello.

Andreas Huyssen desenvolve toda uma reflexão referente ao desejo contemporâneo de consumir o passado. Ele considera que esse fenômeno é um ato de recodificação do passado e enxerga que desde a década de 1970 é observável na Europa e nos EUA essa tendência *retrô*. Tal fenômeno poderia ser observado no crescente processo de monumentalização, restauração de centros urbanos, cidades-museus e até no surgimento nos EUA de um canal televisivo voltado exclusivamente para história, como o History Channel¹⁷. Ele continua sua análise dizendo que se a consciência temporal constituída no início da modernidade era com o futuro, em uma visão progressista, a tendência do final do século XX é a de assumir a responsabilidade sobre o passado¹⁸. Isso nos leva novamente ao argumento de François Hartog, que desenvolve uma questão referente ao desejo do presente não parar de produzir e consumir o evento, como se

¹⁵ - Notícia publicada no portal: <http://portalimprensa.com.br/noticias/noticias/internacional/44973/amazon+registra+aumento+de+42000+nas+vendas+da+biografia+de+steve+jobs/>

¹⁶ - HARTOG, François. Regimes de historicidade. Belo Horizonte, Autêntica, 2013. p. 148.

¹⁷ - HUYSSSEN, Andreas. *Seduzidos pela memória*. Rio de Janeiro, Aeroplano Editora, 2000. P. 14

¹⁸ - Idem. P. 17

estivesse já querendo atribuir um valor histórico ao instante que se passa, ou seja, antevendo o olhar que será elaborado ao evento quando se tornar realmente passado¹⁹.

Hartog entende que isso se deveu ao hipertrofiamento do presente, “representado pela rápida extensão e pelas exigências cada vez maiores de uma sociedade de consumo, onde descobertas científicas, inovações técnicas, busca de lucros, tornam obsoletas as coisas e os homens”²⁰. Somando estes fatores ao desenvolvimento midiático e à necessidade de consumo, palavras e imagens eram cada vez mais trabalhadas, isto é, as fotos de um evento, os discursos produzidos e os vídeos que registram os instantes são explorados até sua exaustão pelos veículos midiáticos.

“Os ‘fatos históricos’ seriam inobserváveis (invisíveis) se não estivessem articulados em algum sistema prévio que fixa seu significado não no passado, mas no presente”²¹, instaurando uma forma de pensar o tempo. E como se constituiria o nosso presente? O medo do futuro, em que sentimos o sentido de finitude de nossas vidas, assim como ausência de um ideal de homem, faz com que busquemos um conforto no passado. Dessa forma, quanto mais “somos empurrados para o futuro global que não nos inspira confiança, mais forte é o nosso desejo de ir mais devagar e mais nos voltamos para a memória em busca de conforto”²².

É no campo do sentir que a exploração da memória assume suas forças. Um exemplo clássico deste fato é o Holocausto e o quanto foi consumido desta discussão sob inúmeras formas de trauma, também vitimização, revisionismo, negacionismo. O uso da memória do Holocausto é perceptível desde a produção fílmica até museus. A memória deste evento foi utilizada principalmente de modo político, seja como afirmação por direito de ter um Estado Nacional, até políticas de negação do evento para o crescimento de uma tensão regional. Exemplos disso são a existência do Museu do Holocausto como política do Estado de Israel com o objetivo de revitalizar a memória do evento histórico, e a própria negação do ex-presidente do Irã Mahmoud Ahmadinejad em reconhecer a existência do holocausto²³.

¹⁹ - HARTOG, François. *O tempo desorientado: Tempo História “Como escreve a História da França.:* In: Anos 90. Revista do Programa de Pós-Graduação em História. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. N° 7, 1997. P 14.

²⁰ - Idem. P. 13.

²¹ - SARLO, Beatriz. *Tempo Passado: Cultura da memória e guinada da subjetividade..* São Paulo, Companhia das letras. 2007. P.114.

²² - HUYSSSEN, Andreas. *Seduzidos pela memória.* Rio de Janeiro: Aeroplano Editora, 2000. P. 32.

²³ - Ver <http://noticias.terra.com.br/mundo/oriente-medio/ahmadinejad-nega-holocausto-e-pede-uniao-global-contra-israel,c8fbfa2aa9aea310VgnCLD200000bbcceb0aRCRD.html>

A utilização política da memória é outra grande característica da contemporaneidade. Essas utilizações de uma memória política vão do campo da “mobilização de passados míticos para apoiar explicitamente políticas chauvinistas ou fundamentalistas (...) até tentativas que estão sendo realizadas (...) para criar esferas públicas de memória real contra as políticas do esquecimento”²⁴ aplicadas pelos regimes pós-ditatoriais, como diria Huyssen.

Um historiador que aprofundou seus estudos no campo das emoções a partir da política foi Christophe Prochasson. Na sua obra, *L'empire des émotions*²⁵, ele começa estabelecendo que o século XXI, além de ser a época da razão, é também a época da emoção, e chega a definir tal período como um *dilúvio midiático das emoções*, em que tudo se vende e se defende dentro desse capital afetivo, uma lógica de interesses, mais especificamente como um capitalismo das emoções.

Um exemplo desse fenômeno estaria presente no discurso do presidente francês Nicolas Sarkozy, no qual o político utilizou uma carta de um jovem comunista - que lutou na resistência contra os nazistas - à sua família, e que foi escrita um pouco antes da sua execução. O jovem, Guy Môquet, escreveu a carta para ressaltar seus laços familiares e não se utilizou de argumentos políticos que fossem além da valorização da pátria na despedida aos seus familiares. Prochasson ressaltou que, no mesmo contexto, houve o “testamento” de Marc Bloch, em que o conteúdo emocional é inferior ao conteúdo político, ao contrário da carta do jovem. Sendo assim, Sarkozy se utilizou do passado para criar uma atmosfera de dor com o passado e de exacerbação ao nacionalismo francês, mas evitou um olhar mais crítico ao episódio.

Christophe Prochasson diz que a utilização das emoções é um grande artifício para atrair a população, na medida em que se produz um processo de geração de ídolos e vítimas, para com isso angariar pessoas a um projeto político ou econômico. A elaboração de sentimentos como piedade e injustiça encontrados na carta de Môquet marcam os principais meios de comoção do público, tendo como desejo principal a sensação de transferência da dor, e para isso acontecer é necessário o estabelecimento de raízes de identidades²⁶.

Vemos nesses elementos um dos campos dos quais o gênero da história pública vem se inserindo, pois, uma das suas principais características, é tratar das emoções,

²⁴ - HUYSSSEN, Andreas. *Seduzidos pela memória*. Rio de Janeiro: Aeroplano Editora, 2000. P. 16

²⁵ PROCHASSON, Christophe. *L'Empire des Émotions*. Paris. Demopolis. 2008.

²⁶ - Idem. P. 8.

sejam elas da esfera familiar, produtiva, afetiva ou qualquer outra que demande afeto. E nada melhor para adentrar o campo das emoções e inserir regras ou modelos do que a vivência da experiência da história. Por isso, gêneros como os biográficos e, até mesmo, os livros de autoajuda que exploram trajetórias de figuras notórias da história são exemplos significativos para se criar um vínculo emotivo com o passado.

Além disso, a utilização de biografias e de eventos épicos nos relatos sobre o passado remete ao que para Beatriz Sarlo poderia ser visto como uma forma de indicação de confiança: “falo porque sofri na própria carne o que conto”²⁷. Estabelece-se assim uma fronteira de experiência com o sofrimento e com a autoridade. Ou seja, a questão central dessa ideia é a do testemunho como vítima e com um valor produtor de verdade.

Retornando aos escritos biográficos, suas utilizações do passado se deram na esfera de humanização de ícones, mostrando que estes ídolos são como o leitor, mas que se diferenciaram por terem uma causa e um objetivo. O que nos faz confirmarmos o que Prochasson afirmou sobre produção de ídolos para que ocorra uma identidade e/ou referência. Desta forma, podemos constatar o grande crescimento do gênero biográfico no mercado a partir desta perspectiva:

Mais de 35 milhões de pessoas no país consomem obras de memórias e biografias, o equivalente a 40% do universo de leitores (88,2 milhões). A constatação faz parte da pesquisa Retratos da leitura no Brasil, feita a cada quatro anos pelo Ibope Inteligência para o Instituto Pró-Livro. Somado a isso, recentemente o gênero literário passou a ganhar força também junto à parcela do público com idade entre 5 a 17 anos, principalmente pela aposta do mercado editorial em livros biográficos com linguagem acessível e programação visual adaptada para crianças e jovens.²⁸

Um problema foi que o saber historiográfico acadêmico se pôs por muito tempo distante de tratar as emoções em seus estudos e até mesmo se distanciando da relação de cada um com o passado. Este fato se deu principalmente pela formação de uma linha que busca a aproximação com as ciências sociais, caracterizando-se por pensar a história de maneira científica, que tem como moral invocar os fatos para achar as causas²⁹.

Dos inúmeros trabalhos midiáticos relacionados ao passado, poucos que vieram a público foram produzidos por historiadores. Não comento este fato com a finalidade de

²⁷ - SARLO, Beatriz. *Tempo Passado: Cultura da memória e guinada da subjetividade*. São Paulo, Companhia das letras. 2007. P. 117.

²⁸ Ver

http://www.diariodepernambuco.com.br/app/noticia/viver/2015/03/09/internas_viver,564961/sucesso-entre-leitores-adultos-biografias-de-personalidades-historicas-invadem-as-prateleiras-infantis.shtml

²⁹ - PROCHASSON, Christophe. *L'Empire des Émotions*. Paris, Demopolis. 2008. P. 8-9.

falar que nós historiadores somos os especialistas e que merecemos nosso lugar nos veículos de comunicação. Entretanto, busco evidenciar que temos responsabilidade por estarmos perdendo espaço nos trabalhos relacionados com história e isso se deu, em muitos casos, também por nossa negligência em relacionar os assuntos ao campo das emoções. Por isso, pensar esses pontos dentro do contexto dos estudantes seria de grande utilidade para elaboração do problema da circulação da história na contemporaneidade.

Outro fato a se destacar é que o presentismo evidencia a exacerbação do passado (como símbolo de grande utilização), mas também o distanciamento desse culto memorialístico frente ao que a historiografia acadêmica produz, elaborando assim um descompasso entre o tipo de passado publicizado e o pretérito academicamente elaborado pela academia. De tal forma que essa questão remete à divisão sobre a cultura histórica proposta por Beatriz Sarlo, que enfatiza a existência de três esferas do conhecimento histórico: a história acadêmica, história de circulação massiva e a história escolar. A história acadêmica estaria relacionada com o produzido enquanto conhecimento dentro das universidades e instituições de pesquisas. A história de circulação massiva estaria na esfera citada até agora sobre as demandas do homem com o passado. Por último, a história escolar seria uma intersecção entre a história acadêmica e a história de circulação massiva. Assim, além de possuir regras distintas da acadêmica, a história escolar precisa dialogar com o mundo e, até de certa forma, com o que pensam os alunos e sua história do senso comum/ história de circulação massiva.

Portanto, essa divisão sobre as formas de pensar a história é interessante para diagnosticarmos as diferenciações das inúmeras maneiras de elaboração da consciência histórica, principalmente, se identificarmos realmente essa separação entre memória e a história disciplinar. Em conformidade com esse pensamento, temos a querela entre historiadores e jornalistas sobre a produção de textos históricos, como evidencia o historiador Marcos Silva, em uma entrevista ao IPEA citada abaixo. Nessa entrevista, ele reforça os sentimentos de Maria Coelho Ligia Prado, chegando a classificar livros como os de Eduardo Bueno na mesma categoria que trabalhos de ficção:

Há a história dos especialistas, desenvolvida na universidade e em instituições federais, mas existe também outra história mais geral, criada tanto por jornalistas como por ficcionistas, através de seus romances, contos, crônicas, peças de teatro, seriados de televisão, novelas e filmes, por exemplo.

De acordo com sua definição, os dois campos são, respectivamente, o da cultura histórica formal e o da cultura histórica informal:

O primeiro campo, em geral, vem da academia e chega ao grande público através dos livros didáticos usados no colégio [...] Já o segundo campo, informal, que não é menos importante, é feito pelos diferentes meios de comunicação. Ele tem um peso social grande, por atingir uma parcela mais numerosa da população, mas não tem uma preocupação tão rígida com questões de método, podendo ser mais flexível ao pretender primeiramente prender a atenção do espectador.³⁰

A produção jornalística estaria inserida, então, dentro da perspectiva da história massiva e do culto memorialístico. Em contrapartida, a produção dos historiadores estaria na pauta do rigor acadêmico, mas distante dos anseios da consciência histórica contemporânea. A consciência histórica é base da história e da historiografia, com isso, é influenciada pelos dilemas sociais hodiernos, ou seja, a consciência histórica é fortemente moldada tanto pelas necessidades e prioridades do presente que busca dirigir a atenção para aspectos específicos do passado.³¹ Dentro desse prisma, podemos ver a exegese de obras jornalísticas aproveitando os filões das efemérides para produzirem obras sobre os assuntos. Temos Eduardo Bueno e Laurentino Gomes como exemplares dentro desse ramo:

Desde o lançamento do livro 1808, do jornalista Laurentino Gomes, em 2007, mais de 1,2 milhão de cópias deste e de sua sequência, 1822, foram comercializados. Ambos ficaram por meses nas listas dos mais vendidos em todo o Brasil. O mesmo se deu com *A Viagem do Descobrimento (1998)*, *Náufragos, Traficantes e Degredados (1998)* e *Capitães do Brasil (1999)*, do também jornalista Eduardo Bueno. Até 2006, cerca de 500 mil exemplares haviam sido vendidos. São apenas dois casos. Mas eles mostram a existência de um nicho crescente no mercado editorial: livros com viés jornalístico sobre a história do Brasil conhecem sucesso surpreendente. Além deles, revistas de divulgação histórica abrem uma janela de oportunidades em meio a vendas declinantes de materiais impressos em bancas de jornal.³²

Por isso, o sucesso da produção jornalística, com elementos ficcionais ou não, que se adapta melhor às demandas generalistas do mercado, parece marcar a autonomia do campo dessa forma de produção sobre a historiografia, já que a demanda popular e sua potencialidade estética ultrapassam o rigor da academia, que se pauta no distanciamento de protocolos de pesquisas e conceitos. Com isso, contribuem para a sua grande

³⁰ - Ver a reportagem: História contada por jornalistas em: http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=2865:catid=28&Itemid=23

³¹ - Ver PIHLAINEN, Kalle. On historical consciousness and popular pasts em revista História da Historiografia, Ouro Preto, nº 15, março 2014.

³² - Ver a reportagem: História contada por jornalistas em: http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=2865:catid=28&Itemid=23

popularidade e aumentam a tensão entre o que se pesquisa na academia e o que se procura no mercado, ou seja, podemos observar nesse caso a primazia da história massiva sobre a história acadêmica. Sendo assim,

No mundo da vida – onde se reina a convenção – o problema sequer se apresenta, ou se coloca apenas em termos de uma racionalidade prática. Num plano distinto, mas nem tanto, a temporalidade aos poucos se torna alvo de disputa entre disciplinas acadêmicas.³³

Diante disso, a disputa entre disciplinas alavancou a entrada de outras áreas dentro da produção historiográfica, principalmente, a do jornalismo, pois reforçam a ideia da relação do presente com o objeto que, no caso, é o passado. Mateus Pereira e Sérgio da Mata colocam em seu texto a necessidade de buscarmos um entendimento primeiro sobre o presente. Para os autores, o sentido do presente existe enquanto tiver interesse público sobre ele, reforçando a ideia de instantaneidade do evento, porque logo esse presente é esquecido e, assim, teremos um novo presente a ser consagrado. Por isso, os autores trazem uma tensão sobre essa perspectiva: o presente estaria se dilatando cada vez mais (Gumbrecht) ou, na verdade, encolhendo (Lübbe)³⁴?

Segundo os autores, Gumbrecht lançou um pequeno número de evidências que visavam demonstrar que o homem se relaciona, cada vez mais, de forma mais lenta com o mundo, com isso, ficando diante de um cronótopo moderno (cronótopo seria a indissolubilidade entre espaço e tempo). Uma vez que ele se insere no mesmo tipo de análise feita por Joachim Ritter, Arnold Gehlen e Francis Fukuyama, levando-nos então a questão: estaríamos vivendo um tempo mais lento? Para os autores,

Tudo depende do campo da vida social sobre o qual centramos nosso interesse e ainda de qual sociedade, e até de qual estamento se está a falar. A aceleração não há de afetar tudo e a todos com a mesma intensidade, e o mesmo se pode dizer das eventuais desacelerações. Caso não queira se tornar refém de ilusões, o olhar deve tornar-se mais dialético.³⁵

Para Hans Ulrich Gumbrecht, a situação seria mais aprofundada ao pensarmos que a história, e o que é produzido pela mesma como conhecimento, seria incapaz de ditar

³³- PEREIRA, Mateus Henrique de Faria & MATA, Sérgio da. Transformações da experiência do tempo e pluralização do tempo em VARELLA, Flávia Florentino (Org.) Tempo Presente e uso do passado. Rio de Janeiro: FGV, 2012, p. 13.

³⁴ Op. Cit.

³⁵ - PEREIRA, Mateus Henrique de Faria & MATA, Sérgio da. Transformações da experiência do tempo e pluralização do tempo em VARELLA, Flávia Florentino (Org.) Tempo Presente e uso do passado. Rio de Janeiro: FGV, 2012, p. 16.

modelos e estabelecer um padrão de conduta ao tempo presente, e, muito menos, oferecer visões sobre o futuro. Para Grumbrecht, o presente está em permanente mudança, por isso, tornando-se imprevisível e impossível de ser orientado. Um outro elemento que ele destaca para reforçar esse ponto é a perspectiva demonstrada por Hayden White, ao ressaltar que as regras que movem as narrativas históricas não são as mesmas que supostamente governariam a história³⁶, ou seja, retirando da história qualquer capacidade de atuar como agente norteadora da sociedade.

Lübbe, diferentemente de Grumbrecht, a partir da perspectiva de Koselleck, afirma que o evento histórico teria poder de veto, evidenciando a aceleração do tempo quando pensou a exegese da modernidade e o alargamento dos horizontes e expectativas, dificultando com isso que o passado orientasse o presente e o futuro³⁷. Sendo assim, para Lübbe, poderia se falar de uma experiência de aceleração, mas não de uma aceleração da história. Para elaborar sua análise, Lübbe trouxe dados sobre a proliferação de museus nas últimas décadas. Para o filósofo, o crescimento da musealização e as preocupações constantes com o patrimônio seriam formas de compreensão sobre o aceleração do tempo, que são típicos da nossa dinâmica social. Com isso, o presente se tornaria cada vez mais curto, conseqüentemente aumentando a preocupação crescente com o patrimônio. Sendo assim, formas de compensação surgem ante a nossa acelerada dinâmica civilizacional, como uma reação ao encurtamento do presente.

Outra problemática é sobre a questão arquivista, principalmente no que deveremos entender como fonte válida de arquivamento, já que o presente se encontra encolhido. Por isso, para que o homem não se perca em um mundo de rápida mutação, Lübbe busca o conceito da física de “iluminaridade evolucionária”, que mostra que as transformações não ocorrem de modo homogêneo, dependendo sempre de onde vem e com quem essas transformações dialogam. Quanto mais vanguarda, maior a quantidade do velho. Por isso, a criação de museus ocorre no mesmo instante da valorização do novo. Dessa forma, ele busca em Joachim Ritter a noção de compensação, ou seja, a “aceleração

³⁶ - GUMBRECHT, Hans Ulrich. "Depois de 'Depois de aprender com a história', o que fazer com o passado agora?". In: NICOLAZZI, F.; MOLLO, H. M.; ARAÚJO, V. L. (Orgs.) "Aprender com a história? O passado e o futuro de uma questão". Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2011, P. 28-29.

³⁷ - KOSELLECK, Reinhart. Futuro Passado. Contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto, Editora Puc-RJ, 2006, p. 35-36.

civilizacional não pode deixar de ocorrer sem suscitar a sua antítese: processos de desaceleração”³⁸.

Com essa perspectiva, Mata e Pereira fazem uma crítica ao pensamento de François Hartog, dizendo que sua perspectiva sobre o presentismo dificulta o modo como percebermos o presente. Para eles, um mundo no qual o presente se impõe como o único horizonte, ou seja, onipotente e hipertrofiado, nos encaminha para uma incapacidade de fuga de um suposto “presente perpétuo”. Enquanto para Hartog, o presente é o tempo que não há nada além do evento, mostrando que a crise existe até um novo escândalo. A contribuição possível do historiador seria a do “olhar distanciado”:

A hipótese do presentismo (por vezes tomada, apesar das intenções do próprio autor, como uma evidência) não pode ser entendida, ainda segundo Hartog, sob o registro da nostalgia (um regime melhor que outro) ou da denúncia. Assim, refletir sobre um presente onipresente é uma forma de se interrogar sobre as possibilidades de saída desse regime de historicidade. Não se sabe se a situação é transitória ou durável, mas o fato é que a imediatividade da nossa sociedade, da mídia, das tecnologias, do mercado e a importância atual da memória, do patrimônio e da dívida são indícios importantes de transformação.³⁹

Essa problemática sobre o conhecimento disciplinar da história e o culto memorialístico da história interpretado como presentista por François Hartog trazem novos problemas. Um deles seria o questionamento se a teoria elaborada pelo historiador francês poderia ser aplicada no Brasil fielmente, e se ela não estaria generalizando as reflexões sobre o tempo e o homem. Dessa forma, Mata e Pereira elaboraram uma comparação do texto de Hartog com “a crise do futuro” de Krzysztof Pomian, porque nesse texto o autor tenta demonstrar que as ideologias teriam perdido a capacidade de imaginar um futuro possível, dessa forma, incapacitando a relação entre passado e futuro e esperando a invenção de uma via intermediária⁴⁰. Sobre a aplicação da teoria de François Hartog no Brasil, os autores tentaram demonstrar a dificuldade de trazer para cá a noção de presentismo. Para isso, eles usaram como exemplo o livro *Agenda Brasileira*, porque é uma obra que visa construir um olhar crítico sobre o passado e suas relações com o presente, mas, com isso, construindo conexões com as pautas futuras do país em

³⁸ - PEREIRA, Mateus Henrique de Faria & MATA, Sérgio da. Transformações da experiência do tempo e pluralização do tempo em VARELLA, Flávia Florentino (Org.) *Tempo Presente e uso do passado*. Rio de Janeiro: FGV, 2012, p. 18.

³⁹ - Idem, p. 20 – 21.

⁴⁰ - Idem, p. 21.

uma era de transformações socioeconômicas aceleradas. Nesse sentido, o texto de Lübbe ganha força para os dois historiadores, porque

Avesa a toda forma de hiperbolização, a abordagem de Lübbe – ele a caracteriza como uma ‘fenomenologia da dinâmica evolucionária de nossa civilização atual’ – oferece-nos uma alternativa interessante. Talvez o mais sensato seja mesmo falar em ‘dinâmica civilizacional’ moderna, sem ceder à tentação de estabelecer quaisquer tendências definitivas a priori. Tal como Lübbe o concebe, este termo contempla e pressupõe ambas as possibilidades – a aceleração e o seu oposto⁴¹.

Com essa ideia, pretendemos demonstrar que a noção de presentismo de François Hartog pautará nossa leitura, mas não pode ser o horizonte de expectativa dessa dissertação apenas confirmar sua teoria, mas sim perceber a multiplicidade da construção da consciência histórica se dando em inúmeras esferas entre os jovens concluintes do ensino médio e sua percepção dentro da dinâmica civilizacional.

Reconhecemos o grande consumo da história e a esfera que se apresenta o presentismo, mas a própria variedade de olhares que a história se apresenta não pode restringir apenas um prisma enrijecido sobre a relação do presente com o passado. Sendo assim, entender o que o alunado irá nos apresentar no próximo capítulo sobre a história, seus usos e seu ensino possibilitará um importante diálogo entre uma amostragem do grupo estudado e o modo como se é pensando a partir dele o debate historiográfico contemporâneo. Porquanto, traremos agora um quadro geral do panorama atual do ensino de história e seus possíveis pontos de diálogo com o debate historiográfico apresentado até agora neste capítulo.

1.1. As múltiplas visões sobre o passado e a questão do ensino de história

A história disciplinar, quando se constituiu no século XIX, pautava sua escrita e a sua potencialidade dentro de um projeto de construção do Estado Nacional. Todavia, o passar do tempo fez com que o Estado perdesse a autoridade de regular o passado e, atualmente, encontramos narrativas do passado pautadas numa adequação da exploração temporal de acordo com os perfis de subjetividade e dos múltiplos escritores do pretérito. Dessa forma, é fundamental colocarmos em cena essa mudança de rota na escrita da história: anteriormente vinculada ao Estado regulador do passado, tal escrita passou então a ser elaborada e pensada por vários personagens e protagonistas.

⁴¹ - Idem, p. 26.

Um fato a ser destacado, que aponta para esse distanciamento do Estado frente ao processo de Escrita da História, ocorreu durante todo o século XX pela historiografia e ganhou força no final da década de 80, visto que a emergência de várias vozes (feminismo, movimento negro, causa indígena e outras) possibilitaram a exegese de vários discursos segmentados de personagens históricos. Esse processo acompanhou a abertura política no Brasil, após o regime militar. Um desdobramento disso é a constituição de 1988, apelidada de constituição cidadã, que dentro do campo do Direito passou a incluir diversos grupos sociais. Com isso, a mudança nos problemas centrais alinhada com o crescimento dos movimentos sociais marcou o fortalecimento da noção de Federação da Memória. Esse conceito é estabelecido por Maurice Halbwachs, e aponta para a multiplicidade das memórias coletivas, “fenômeno que é preciso sempre pensar no plural, pois em toda sociedade haverá tantas memórias coletivas quanto forem os grupos sociais que nela agem”⁴².

Essa visão me remonta uma analogia do uso do passado aos modos de produção a partir dos modelos produtivos clássicos no mundo contemporâneo, que são o fordismo e o toyotismo. No método fordista, a produção está vinculada a grande imposição de demanda à população, o que difere do modo toyotista, que com a lógica do *just in time* atua na maneira de espera de demanda e se adequa com o perfil do mercado. Ou seja, na exegese da história disciplinar, o discurso historiográfico tinha o Estado como impositor de demanda para se construir um sentido nacional, porém, no mundo hodierno, os usos do passado estão muito mais vinculados às demandas subjetivas sobre o pretérito.

Com essa perspectiva, a possibilidade de uma síntese integradora se tornou bastante inviável de ser produzida dentro da academia. Entretanto, no final do século XX e nesse início do XXI, os meios midiáticos começaram a pautar as grandes sínteses integradoras sobre o passado nacional e a construir um caminho de amplo acesso dessas discussões com o grande público. Com isso, a mídia apodera-se do campo da história pública, principalmente em uma época marcada por efemérides, como o trabalho de Rodrigo Bonaldo percebeu, em seu doutoramento, ao analisar a comemoração dos 500 anos da chegada dos portugueses ao Brasil:

A TV Globo, assumindo o papel de “historiadora”, não conseguia integrar todos os habitantes da federação da memória em sua narrativa das origens. De todo modo, a efeméride dos quinhentos anos, sua comemoração – recebida ora com um consentimento lúdico, ora com ares trágicos – ganhava forma

⁴² - SEIXAS, Jacy Alves de. Halbwachs e a memória-reconstrução do passado. In: História, São Paulo, 20, 2001, p. 107.

rapidamente através da mídia; dos debates televisivos às colunas de jornal, das entrevistas alongadas ao evocar incessante dos intelectuais chamados à opinião, sempre fast thinkers, mas nem sempre com algo relevante para dizer.⁴³

O governo federal, sob a presidência de Fernando Henrique Cardoso, buscou criar uma política estatal de comemoração, principalmente com a implantação da Comissão Nacional para as Comemorações, porém a atuação da comissão foi pífia e silenciada pela atuação da grande mídia.

Entretanto, o que destaco na reflexão apresentada por Bonaldo⁴⁴ sobre a questão dos 500 anos, e que se relaciona com o problema levantado nesse trabalho, é que a presença do Estado foi silenciada nas diretrizes do domínio da escrita da história para o grande público. Em contrapartida, a grande mídia assumiu essa economia midiática do presente, o que rendeu uma forte presença do passado nos meios de imprensa, dominando assim a história pública no Brasil. Observamos, com isso, os historiadores acadêmicos distanciados das querelas de grande repercussão midiática.

Ademais, de uma história disciplinar alinhada com o Estado Imperial até o tempo hodierno, podem-se perceber inúmeras formas em que a escrita da história se elaborou e também como ela dialogou com o seu tempo. Assim, a diversidade de narrativas, o crescimento de uma "federação da memória" e o passado com forte apelo midiático se tornaram tônicas importantes para serem pensadas pela historiografia contemporânea nos campos acadêmicos e da história pública. Dessa forma, a trajetória da escrita da história do Brasil ganhou contornos de tensão e de reflexão do seu imperativo ético em termos de uso público, tendo o campo do ensino da história um ótimo lugar para essa discussão.

Sendo assim, sobre a construção do saber escolar histórico, os historiadores Helenice Rocha, Marcelo Magalhães e Rebeca Gontijo defendem que a história escolar dialoga “tanto com a história massiva⁴⁵ e o imaginário social [...] quanto com a história de corte acadêmico”⁴⁶, diferenciando-se, com isso, das duas formas. Por isso, esta

⁴³ - BONALDO, Rodrigo Bragio. Presentismo e presentificação do passado: a narrativa jornalística da História na Coleção Terra Brasilis de Eduardo Bueno. Tese de doutorado em História, UFRGS, 2010, p. 34.

⁴⁴ - Idem, P. 35.

⁴⁵ - História de circulação massiva é um termo importante para o entendimento da questão que será exposta no projeto. Este termo é de autoria da teórica argentina Beatriz Sarlo que considera que a concepção de uma história massiva se dá pelo entendimento de um saber historiográfico que atende as demandas das crenças do seu público (sociedade) e se organiza em direção a elas. Mais sobre este assunto ver: SARLO, Beatriz - Tempo Passado: Cultura da memória e guinada da subjetividade. Belo Horizonte: Editora da Ufmg. São Paulo: Companhia das letras. 2007.

⁴⁶ - ROCHA, H., MAGALHÃES, M. & GONTIJO, R. – A Aula como texto: historiografia e ensino de história IN: _____. A Escrita da História escolar – memória e historiografia. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2009, P. 14.

hibridização do conhecimento histórico escolar se torna tão crucial em um contexto social que possui a história de circulação massiva tão realçada, ou seja, a balança desta “disputa” estaria desigual.

Nesse sentido, a história massiva estaria atrelada às demandas contemporâneas sob o tempo histórico. Tempo que se apresenta como um anseio pela história acumulativa que está consignada a uma concepção de saber que Elias Thomé Saliba entende como reducionista. Por exemplo, dentro da visão de Saliba, a visão massiva do passado direciona a construções mais simplórias e impositivas frutos de uma demanda específica, ou seja, como fosse instrumento para justificar/referendar um projeto específico de passado. Temos como uma ilustração disso, o anseio político de um grupo direitista do país em aproximar e reduzir o comunismo e nazifascismo como se fossem uma mesma coisa. Dessa forma, diminuiria a possibilidade de uma visão mais ampla e crítica (típica da história acadêmica) sobre os dois movimentos, por consequência, ao impor apenas um único horizonte de possibilidade, a comparação absurda sobre os dois sistemas surge como uma verdade única e universal⁴⁷. Verdade esta que se articula com o contexto de euforia do passado (memória), um movimento que tende

a confundir essa inflação de memória e de narrativas acerca do passado com a própria história, esquecendo-nos de que a memória nos fala de certezas (do sagrado e imutável), e a história, de possibilidades construídas a partir de hipóteses racionais e controláveis que podem a qualquer tempo sofrer a crítica. À unidade da memória, lugar de reencontro consigo mesmo, contrapõe-se a pluralidade necessária da história, lugar de estranhamento e da dúvida, mas igualmente lugar de abertura de horizontes.⁴⁸

Com isso, esta nova ordem do tempo e do saber impõe indagarmos que tempo é esse concebido na contemporaneidade. O que significaria uma exaltação pelo passado? Qual seria esse caminho oposto da história como disciplina que culminaria em uma espécie de desapego? Que tipo de passado é vangloriado e qual é enfadonho na contemporaneidade?

Primeiro ponto a ser destacado para desenvolver esses questionamentos é o que entendo por euforia pelo passado. Percebo que na contemporaneidade o pretérito é concebido como uma narrativa a ser comprada. Isto é, algo feito para saciar, para fazer rir e chorar, para dar emoções, visando sentir o presente, nem que esse presente não seja

⁴⁷ - SALIBA, E.T. – Na guinada subjetiva, a memória tem futuro? IN: _____. A Escrita da História escolar – memória e historiografia. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2009, P. 58.

⁴⁸ - GUIMARÃES, M.L.S. – Escrita da história e ensino da história: tensões e paradoxos IN: _____. A Escrita da História escolar – memória e historiografia. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2009, P. 43.

o próprio de cada um. Assim, é possível encontrar tal tendência nos crescentes mercados de programas e revistas históricos, na acentuada produção de biografias, no aumento vertiginoso de patrimonialização, na museificação, na monumentalização e no culto à memória produtora de identidade.

Os fenômenos citados anteriormente são únicos do nosso modo de experimentação do mundo. Vivemos um contexto que se apresentou primeiramente aos moldes da euforia pelo progresso, em que o constante desenvolvimento tecnológico e científico permitiam o alcance de um sonho dos [des]limites do homem e atualmente vem se caracterizando pelas fragilidades das relações humanas, por uma vontade de consumir que não pode ser freada devido à complexidade econômica, pelo poderio estético, mas também pelo vazio de sentido que essa volúpia [hiper]moderna provocou⁴⁹.

Com esse quadro formado no decorrer do século XX, uma hipertrofia do presente buscou novos elementos que “solucionassem” seus problemas, sendo a exploração do passado uma delas. Entretanto, entenderemos esse passado não como um imperativo do “como agir”, mas sim um construtor de identidades, ou seja, é um presente que agrega valor ao que já foi, com isso, produz efemérides e uma memória a ser cultivada. Os agentes que trabalham esse [Hiper]consumo utilizam sem parar a fabricação de novos passados, de novas memórias: uma nova experimentação do tempo pretérito, que já foi citada no início capítulo através da perspectiva presentista de François Hartog.

Em contrapartida a essa exaltação pelo passado, é percebido um desuso do conhecimento historiográfico e dos outros saberes referentes ao campo das humanidades⁵⁰, enquanto saberes necessários para contemporaneidade. A nossa cultura tecnológica colocou em xeque as ciências humanas, pois estes saberes possuem como características apresentar inúmeras possibilidades de interpretações. A sociedade hodierna clama por verdades únicas e norteadoras, uma espécie de saber como manual de

⁴⁹ - Ver LIPOVETSKY, G. - **A Era do Vazio: Ensaio sobre o individualismo contemporâneo**. Barueri. Editora Manole. 1993

⁵⁰ - Para ilustrar esse pensamento utilizo um trecho de um texto do filósofo brasileiro E. Carneiro Leão: “Na Froehliche Wissenschaft, gaia ciência, diz Nietzsche que a filosofia vive nas galerias das altas montanhas, tendo por única companhia o monte vizinho, onde mora o poeta. No país da ciência, a filosofia aparece como uma montanha solitária, envolta numa luz marginal. Por isso toda vez que ela desce da montanha, tem que exibir o passaporte de suas credenciais. Tem que justificar o direito de sua aparência. E há mais de dois mil e seiscentos anos, sempre que a filosofia apresenta suas credenciais, se repete uma cena tragicômica. À luz de seu espectro ela se descobre a si mesma no fundo de cada ciência, enquanto o olho indagador da ciência, que, vendo tudo, não vê a si mesmo, é cego para seus próprios fundamentos. Por isso mesmo só pode rir das credenciais da filosofia”. (LEÃO, Emmanuel Carneiro. *Aprendendo a pensar I*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1977. 12)

instrução. Um bom exemplo sobre essa perspectiva foi a proposta governamental pelo fim do ensino de história e outras disciplinas no ensino fundamental I pelo Governo do Estado de São Paulo (que acabou não se consolidando), como ilustra a seguinte reportagem:

Mesmo permanecendo na escola por 8 horas todos os dias, os alunos dessas 297 escolas não terão aulas de Ciências Físicas e Biológicas, História e Geografia, onde até o ano passado tinham sete aulas semanais dessas matérias até o 3º ano do Ensino Fundamental. Segundo a Secretaria de Educação, os horários serão preenchidos por aulas de Língua Portuguesa e Matemática.⁵¹

Essas perspectivas e atitudes cada vez mais ganham forças em vários lugares do mundo. Por exemplo, Japão⁵² e Austrália⁵³ iniciaram políticas de fechamento de cursos de humanas. No caso australiano, houve a substituição pelos cursos de programação, pois seriam mais úteis ao alunado em seu mercado de trabalho, ou seja, observamos claramente um distanciamento de uma formação humanista. Como podemos perceber na citação da reportagem:

O Ministro da Educação da Austrália, Christopher Pyne, anunciou na última semana a autorização para que escolas substituam as disciplinas de História e Geografia por Programação de Softwares.

O novo currículo de tecnologias digitais, aprovado pelo governo australiano, quer que crianças de 5 anos comecem a ter contato com tecnologia para que, aos 7, sejam capazes de criar programas.⁵⁴

Já no caso japonês, o elemento da pressão financeira de cortes econômicos também pode ser pensado como um dos elementos de motivação para a crise do ensino de história no país:

Acredita-se que ação faça parte dos esforços mais amplos de primeiro-ministro Shinzo Abe para promover o que chamou de "educação mais prática profissional, que melhor se antecipa às necessidades da sociedade". No entanto, é provável que a atitude esteja ligada às pressões financeiras em curso sobre universidades japonesas, ligadas a uma baixa taxa de natalidade e diminuição do número de estudantes, que levaram muitas instituições a funcionarem com menos de 50% da capacidade.⁵⁵

⁵¹ - Site: <http://www.viomundo.com.br/denuncias/governo-alckmin-acaba-com-aulas-de-geografia-historia-e-ciencias.html>

⁵² - <http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/governo-japones-pede-cancelamento-de-cursos-de-humanas-em-universidades-17506865>

⁵³ - <http://startse.infomoney.com.br/porta1/2015/09/23/13814/australia-comeca-substituir-disciplinas-de-historia-e-geografia-por-aulas-de-programacao/>

⁵⁴ - Idem.

⁵⁵ - <http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/governo-japones-pede-cancelamento-de-cursos-de-humanas-em-universidades-17506865#ixzz42oaRkF8b>

Um exemplo que podemos encontrar, em certos perfis de alunos, em sala de aula, quando ensinamos período napoleônico, é o grande interesse pelas curiosidades das guerras da época, mas o desinteresse logo surge ao discutirmos a afirmação que Napoleão Bonaparte consolidou uma revolução burguesa na Europa. Neste momento, ao estabelecermos um olhar conceitual ao período, encontramos um afastamento do interesse do aluno pelo que estamos ensinando, ou seja, a função crítica e essencial da disciplina se esvai. Assim, também podemos observar tal restrição do interesse do público contemporâneo ao campo das curiosidades históricas na explosão das biografias, conforme observa Saliba:

De qualquer forma, a explosão das biografias é real – e talvez a tendência mais saliente da forte guinada subjetiva da cultura como um todo. Nos dois últimos anos – isto é, entre 2006 e 2007 –, entre os livros que resenhei para revistas e jornais, as biografias ganharam disparado, em primeiro lugar. Só nos dois últimos anos tivemos publicações de biografias de Cristina da Suécia, Carlos Magno, Maria Antonieta, Gilles de Rais (o Barba Azul), Antônio Vieira, Napoleão, Cagliostro, Hitler, Stalin, Trotski, Lenin, Karl Marx e, é claro, Papai Noel. É um autêntico maremoto de biografias de grandes personagens históricos, aparecidas nos últimos anos. [...] Elas tendem a criar elementos que são apenas espetaculares [...], pois pulverizam o interesse pelo passado, transformando-o em mera curiosidade.⁵⁶

A partir do quadro supracitado, podemos encontrar inúmeras manifestações que corroboram a questão, e uma das mais alarmantes é o questionamento da história como disciplina escolar. Qual profissional da área de ensino de história nunca escutou: “- Professor, para que serve a história?” ou não viu uma proposta política, como feita pelo governo paulista, de questionar qual disciplina seria mais interessante em ser lecionada. Em tempos midiáticos e digitais, a história como disciplina estaria na contramão do dinâmico, da ação e, mais especificamente, do prático. Isto é, confrontar os alunos inseridos dentro de uma cultura tecnológica e pouco letrada com o ensino de saberes ligados ao social tem sido um dos maiores desafios educacionais contemporâneos. Recentemente traduzido para o português, o livro *Utilidade do Inútil* de Nuccio Ordine⁵⁷ buscou ressaltar a importância do inútil para romper esse paradigma utilitarista do saber. Com isso, o autor reforça a ideia de que a noção utilitarista do saber está levando o mundo

⁵⁶ - SALIBA, E.T. – Na guinada subjetiva, a memória tem futuro? IN: _____. A Escrita da História escolar – memória e historiografia. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2009, P. 51.

⁵⁷ - ORDINE, Nuccio. – A utilidade do inútil. : Jorge Zahar Editora. 2016.

a ser um lugar pior para habitar, sendo assim, o “inútil” visa nos ligar ao afetivo, para assim, construirmos nossa existência.

O oximoro evocado pelo título deste livro merece ser esclarecido. A utilidade paradoxal à qual me refiro não é aquela em nome da qual os saberes humanísticos e, de modo mais geral, todos os saberes que não trazem lucro são considerados inúteis. Numa acepção muito mais universal, coloco no centro das minhas reflexões a ideia da utilidade daqueles saberes cujo valor essencial está completamente desvinculado de qualquer fim utilitarista. Há saberes que têm um fim em si mesmos e que – exatamente graças à sua natureza gratuita e livre de interesses, distante de qualquer vínculo prático e comercial – podem desempenhar um papel fundamental no cultivo do espírito e no crescimento civil e cultural da humanidade. Nesse sentido, considero útil tudo o que nos ajuda a nos tornarmos melhores.⁵⁸

Tal questionamento da história como disciplina escolar também é discutido pela pesquisadora Carmen Teresa Gabriel, que coloca em um dos seus principais escritos a escola “sob suspeita”⁵⁹, ou seja, ela demonstra que o desafio posto à escola na contemporaneidade é a questão do conhecimento escolar, pois a modernidade trouxe a instauração de um paradigma iluminista e enciclopedista⁶⁰ que limita os campos de possibilidades de constituição do conhecimento escolar⁶¹.

Com essa condição percebida por Carmen Gabriel, o conceito de conhecimento escolar será vital para o aprofundamento do problema. Antônio Flávio Barbosa Moreira destaca a emergência da noção de conhecimento escolar, noção essa que irá permitir a ligação do problema aqui por mim levantado com o campo do currículo. Antônio Flávio reconhece que a virada linguística na década de 1970 possibilitou o surgimento do pensamento pós-crítico, e os estudos oriundos desta corrente tiveram seu foco, principalmente, “nas relações entre conhecimento escolar e poder, procurando entender como o currículo contribui para reforçar divisões sociais referentes à classe social, etnia e gênero”⁶². Entretanto, é válido ressaltar que a discussão sobre conhecimento escolar chegou ao Brasil apenas na década de 1990⁶³.

⁵⁸ - Idem. P.

⁵⁹ - Ver: GABRIEL, Carmen. Teresa. - Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o campo do currículo em “tempos pós”. IN: CANDAU, Vera. & MOREIRA, A.F. Multiculturalismo, diferenças culturais e práticas pedagógicas, Editora Vozes, Petrópolis/RJ, 2008.

⁶⁰ - Sobre a inserção do paradigma iluminista e enciclopedista na modernidade podemos encontrar inúmeros escritos sobre o tema como os de Foucault (2004) e Gadamer (2001).

⁶¹ - Ver sobre conhecimento escolar, dois importantes trabalhos (Lopes, 1999, 1997)

⁶² - MOREIRA, Antônio. Flávio. Barbosa. **Apresentação**. *Educ. Soc.* 2000, vol.21, n.73. P. 43

⁶³ - Ver: MACEDO, E. & LOPES. A.C. **O Pensamento Curricular no Brasil**, In: MACEDO, E. & LOPES. A.C. (orgs), *Currículo: debates contemporâneos*, São Paulo, Cortez Editora, 2002.

Michel Young⁶⁴ levanta bons questionamentos sobre o currículo do futuro e dois destes serão destacados por mim: o primeiro seria se continuaremos a dicotomizar o saber do mundo e o segundo seria sobre até quando manteremos a tradicional organização disciplinar⁶⁵. Todos os questionamentos levantados abrigam três elementos importantes: conhecimento, poder e cultura. Esses três princípios norteadores podem ser vistos como um modo de interpretação do mundo e concebidos como bases para se pensar o campo do currículo, como afirma Carmen Gabriel⁶⁶. Esses elementos pensados dentro de uma relação discursiva estão constantemente se entrecruzando, dialogando, se aproximando e se distanciando, provocando assim a constituição tanto do campo curricular como das ações políticas dentro do campo educacional e também em outras esferas. Entendo que a relação discursiva desses três elementos remonta ao pensamento de Michel Foucault, que na sua aula inaugural no *Collège de France*, pronunciada em dezembro de 1970, declarou:

suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade.(Foucault, **A Ordem do discurso**. Edições Loyola: São Paulo, Brasil, 1996. P 9)

O desapego pela disciplina histórica dentro de uma perspectiva mais crítica, para mim, pode ser estudado nesse jogo discursivo, assim como na consequente relação de poder produzida a partir disto, pois, como continua nos lembrando Michel Foucault, esse poder não é refletido apenas de cima para baixo ou de baixo para cima, mas, sim, um duplo caminho⁶⁷. Por isso, saliento a importância de trazer para a pesquisa a participação dos alunos (do último ano do ensino médio), pois desejo captar a experiência desses indivíduos com o seu mundo e com seu tempo, e investigar de que modo eles se inserem e atuam diante daquele cenário já discutido na primeira parte do capítulo.

Vejo a impossibilidade de pensar o desinteresse pela história sem pensar seu reflexo na área educacional e, conseqüentemente, pensar esse reflexo dentro da

⁶⁴ - Ver as obras: YOUNG, Michel. **O currículo do futuro – Da nova sociologia da educação a uma teoria crítica do aprendizado**. Campinas, Papirus, 2000; **Durkheim, Vygotsky e o Currículo do futuro**. Cadernos de Pesquisa. 2002, n.117.

⁶⁵ - Discussão retirada da obra: Moreira, Antônio Flávio Barbosa. **Conhecimento, educação e contemporaneidade**. Cadernos de Pesquisa. 2002, n.117.

⁶⁶ - GABRIEL, Carmen Teresa. **Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o campo do currículo em “tempos pós”**. IN: CANDAU, V.M. & MOREIRA, A.F. Multiculturalismo, diferenças culturais e práticas pedagógicas, Editora Vozes, Petrópolis/RJ, 2008.

⁶⁷ - Ver: FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Editora Vozes: Petrópolis, 2004.

perspectiva do currículo, mais especificamente dentro da noção de conhecimento escolar, por ser um campo de acordos e conflitos do jogo discursivo descrito anteriormente, e que seria capaz de captar as querelas temporais também. Alinho-me ao pensamento de Carmen Gabriel⁶⁸, que incorpora a importância de pensar o currículo a partir de uma noção de prática de significação⁶⁹ ou como lócus de fronteira, mais especificamente, como espaço de enunciação⁷⁰, ao mesmo tempo somando a isso uma confrontação com a questão dos saberes (correntes de pensamentos presentes no campo curricular).

Por isso, recapitulemos, essas relações com o presente, passado e ensino de história pautarão o prosseguimento dessa dissertação. Na primeira parte desse capítulo, buscamos entender o contexto temporal que a história se constituiu no presente. No prosseguimento, olhamos a trajetória da ruptura do papel do Estado como regulador do passado para a construção de um presente de múltiplas vozes, na qual, o Estado não regula e nem intervém na relação do homem com o presente, apesar de seu projeto patrimonizador. Já nessa última parte apresentamos a questão escolar e a relação do desinteresse pela história como disciplina escolar. Entretanto, o determinismo sobre um olhar poderia ser o erro da minha análise, simplesmente pelo fato de observarmos que esse desinteresse não diminuiu a procura do curso de graduação de história, como constata a seguinte notícia MEC (Ministério da Educação):

Licenciaturas em matemática, química, física, história, biologia e pedagogia estão entre os 100 cursos mais procurados pelos candidatos inscritos no Sistema de Seleção Unificada (Sisu). Esses cursos aparecem junto com o grupo de profissões com maior número de inscritos – engenharias, direito e medicina. [...]em 45º lugar, o curso de história da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), com 3.086 candidatos.

As contradições do tempo reforçam a importância de pensar a história através de várias imbricações, porque ela se constituiu múltipla e desafiadora. Dessa forma, o prosseguimento da dissertação será pautado nessa multiplicidade de formas de conceber o passado através das entrevistas dos alunos, e na reflexão sobre os desafios que a história

⁶⁸ - A obra recente desta pesquisadora influenciará constantemente no meu trabalho, principalmente, com os seguintes trabalhos: GABRIEL, Carmen Teresa. **Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o campo do currículo em “tempos pós”**. IN: CANDAU, V.M. & MOREIRA, A.F. Multiculturalismo, diferenças culturais e práticas pedagógicas, Editora Vozes, Petrópolis/RJ, 2008; **O conceito de História-ensinada: entre a razão pedagógica e a razão histórica**. In: CANDAU, V. M. (Org.). Reinventar a Escola. Petrópolis: Vozes, p.238-58, 2000; **Um objeto de ensino chamado História**.

⁶⁹ - Ver esta questão nesta obra: SILVA, Tomaz Tadeu. **O Currículo como fetiche**. Belo Horizonte, Autêntica, 1999

⁷⁰ - Carmen Gabriel está dialogando nesse momento com a obra de Macedo (2003/2004, 2006).

enquanto disciplina escolar e acadêmica terá no futuro. Com isso, buscaremos, no decorrer dessa dissertação, após o desenvolvimento do contexto que a historiografia nos dias atuais se apresenta, verificar as demandas que um estudante em fase de conclusão do ensino médio apresenta sobre o tempo e a disciplina histórica. Ao traçarmos um caminho para esse olhar, como última etapa da dissertação, iremos aprofundar uma reflexão sobre o desafio do campo historiográfico dentro da perspectiva do ensino da história na contemporaneidade através do material coletado na pesquisa.

Entretanto, é válido ressaltar a minha motivação pelo grupo escolhido. Busquei alunos que pertencem à classe C da sociedade brasileira, pois foi um grupo que emergiu com bastante força nos últimos anos e que produziu uma troca de protagonismos sociais que aparecem atualmente na base de algumas importantes disputas sociopolíticas no Brasil contemporâneo. Sendo assim, perceber se eles dialogam ou não com esses movimentos historiográficos, e como que eles concebem a história, dará uma maior força para pensarmos os desafios posteriores que a história e o campo de ensino de história terão futuramente no país.

Capítulo 2 – Quem somos nós?

Kublai perguntou para Marco:

- Você, que explora em profundidade e é capaz de interpretar os símbolos, saberia me dizer em direção a qual desses futuros nos levam os ventos propícios?⁷¹

Com o intuito de “interpretar os símbolos” e melhor compreender a “direção” apontada pelos “ventos” desse trabalho, meu objetivo nesse capítulo consiste em fazer uma reflexão sobre quem são os estudantes que participaram dessa pesquisa. Sendo assim, busco, dentro da concepção do corpo discente entrevistado, compreender sua visão da história enquanto conhecimento, assim como o ensino da mesma.

Iniciando a construção do perfil do aluno a ser entrevistado, alguns critérios foram estabelecidos. O primeiro critério foi o do aluno estar concluindo ou ter concluído o ensino médio no ano de 2015, por completarem o ciclo de ensino, tenho curiosidade em perceber esse grupo de jovens que estão buscando entrar nas universidades nacionais, ou seja, um critério subjetivo meu enquanto pesquisador marcou a escolha do aluno escolhido.

O segundo ponto foi a escolha do local que iria pesquisar na minha dissertação: optei pelas turmas de terceiro ano e pré-vestibular do Sistema Elite de Ensino, que pertence à empresa Eleva Educação⁷². Esse sistema - um dos maiores sistemas privados do estado - possui unidades espalhadas pela zona norte, zona oeste e baixada fluminense do Rio de Janeiro, e busca captar estudantes que emergiram socialmente nas duas últimas décadas no país. A oportunidade de captar informações dos alunos oriundos dessas três regiões foi entendida como uma amostragem de um importante grupo social emergido na última década.

O terceiro e último ponto foi a escolha dos elementos que deveriam ser captados no questionário socioeconômico. Dessa forma, escolhi, em diálogo com meu orientador, captar questões sobre a relação com o mundo digital, o cotidiano de letramento dos alunos e suas relações com o prazer e uma possível relação com a captação de outras formas de conhecimento.

⁷¹ - CALVINO, Italo. As cidades invisíveis. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2003. P. 70

⁷² - Holding da Fundação Lemann que possui mais de 59 escolas e 50 mil alunos e que atualmente comprou o prédio que pertencia a Casa Daros no Rio de Janeiro para criar uma escola para a esfera mais rica da sociedade carioca. Ver em <http://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2015/10/1699195-casa-daros-e-vendida-para-grupo-de-educacao-e-encerrara-atividades.shtml>

Sendo assim, elaborei um questionário que abarcou 114 estudantes de três grandes regiões (zona norte, zona oeste e a baixada fluminense). Tal amostragem correspondeu, principalmente, à considerada nova classe média brasileira emergente na sociedade nos últimos anos. Foi escolhida uma turma para cada região citada anteriormente, e foram entrevistados 44 homens e 70 mulheres presentes no modelo de turmas escolhidos. A maioria dos entrevistados (um quantitativo de 79 pessoas) correspondeu à faixa etária entre 18 e 24 anos, enquanto que o restante dos entrevistados (34 pessoas) estava na faixa etária de até 17 anos.

2.1. Novos integrantes da classe média?

Importante fator a ser colocado nesse trabalho é a reflexão sobre esse grupo social que vem sendo discutido recentemente pelos intelectuais brasileiros como se tratando ou não da nova classe média brasileira, ou melhor, de “novos integrantes” desse segmento. Mas quem seria esse grupo? Na última década, as políticas de facilitação de crédito, a diminuição das taxas de juros, o aumento do poder de consumo, a queda no desemprego e o crescimento dos números de ingressantes no ensino superior produziram um forte debate sobre a possibilidade de uma nova classe social.

Tal possibilidade de surgimento dessa nova classe social é discutida em um interessante artigo⁷³, escrito pela antropóloga Hilaine Yaccoub. Ela começa seu texto narrando a história de uma antiga pesquisa de campo sobre o “gato”⁷⁴ nas redes elétricas do subúrbio. Hilaine fala de um convite que recebeu de uma antiga conhecida da região estudada (subúrbio do Rio de Janeiro), para comemorar a compra de uma geladeira *frost free*. Hilaine observa, nesse momento, o quanto a aquisição daquele eletrodoméstico concedia uma condição de crescimento social e de orgulho para a proprietária do aparelho:

O tamanho e a capacidade do novo item adquirido, portanto, eram significativos para a sociabilidade dela, a reciprocidade do servir e receber bem. A grande geladeira serviria sua família, composta por um adulto – ela própria – e dois filhos, sendo uma criança e um adolescente. Era notório que

⁷³ - YACCOUB, Hilaine. A chamada nova classe média : cultura material, inclusão e distinção social. Horizontes Antropológicos (UFRGS. Impreso), v. 36, p. 120-150, 2011.

⁷⁴ - Gatos nas redes elétricas seriam ligações clandestinas para burlarem a fiscalização ou desligamento da energia elétrica em um imóvel.

aquele novo eletrodoméstico, devido à sua grande capacidade (entre outros fatores), seria um divisor de águas em seu cotidiano e em sua prática social.⁷⁵

Analogamente, pode-se pensar o aumento de redes educacionais privadas - que atendem os filhos desse grupo social - como um reflexo poderoso do aumento do poder de consumo desse grupo social. Por exemplo, o Sistema Elite Rio, apenas nos últimos três anos, abriu duas unidades na baixada fluminense, duas na zona oeste e uma unidade na zona norte (dentro do Norte Shopping, o principal shopping do subúrbio do Rio de Janeiro). Esse dado é mais um reflexo do crescimento econômico dessa nova classe nos últimos anos e mais um fator que contribui para minha escolha por alunos dessa rede de ensino, que abarca justamente uma maior concentração desse integrante social.

Um exemplo desse fato foi que até 2014 acompanhamos a queda do índice GINI⁷⁶ no Brasil, que alcançou os menores valores nas últimas três décadas, segundo Celi Scalón e André Salata⁷⁷. Sendo assim, alguns estudos elaborados, como feito por Marcelo Cortes Neri⁷⁸, buscam entender o aumento do poder de consumo como sendo uma ampliação da classe média brasileira, inclusive a classificando como a imagem mais próxima da sociedade brasileira:

O estudo coordenado por Neri (2008), grande propulsor do debate sobre o crescimento da classe média brasileira nos últimos anos, se baseia no chamado “Critério Brasil” e divide a sociedade brasileira em 4 faixas (AB, C, D, e E), cujos limites são dados pela renda, tomando como referência algumas medidas, como mediana, decis, ou linha de miséria. Assim, pesquisa da FGV toma os dados sobre o crescimento da “Faixa C” – que se encontra entre a mediana e o nono decil da distribuição, ou seja, entre os “remediados” e a “elite” –, como crescimento da classe média. Compreendida entre os 50% mais pobres e os 10% mais ricos, a “Faixa C” auferi a renda média da sociedade. Por essa razão, Neri (2008), em alguns trechos, a define como “classe média no sentido estatístico (...) imagem mais próxima da sociedade brasileira” (p. 5).⁷⁹

Porém, não cabe nessa dissertação discutir, como alguns intelectuais estão fazendo, se estamos observando a emergência de uma nova classe social ou apenas

⁷⁵ - YACCOUB, Hilaine. A chamada nova classe média : cultura material, inclusão e distinção social. Horizontes Antropológicos (UFRGS. Impresso), v. 36, p. 199, 2011.

⁷⁶ - O índice GINI, um dos principais medidores de desigualdade social, o aumento do índice significa o aumento da desigualdade social e sua queda, conseqüentemente, a melhora da situação social e a diminuição da concentração de renda no país.

⁷⁷ - SCALÓN, Celi and SALATA, André. Uma nova classe média no Brasil da última década?: o debate a partir da perspectiva sociológica. Soc. estado. [online]. 2012, vol.27, n.2, pp. 387-407. ISSN 0102-6992. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69922012000200009>

⁷⁸ - NERI, M. A Nova Classe Média. Rio de Janeiro: CPS, 2008

⁷⁹ - SCALÓN, Celi and SALATA, André. Uma nova classe média no Brasil da última década?: o debate a partir da perspectiva sociológica. Soc. estado. [online]. 2012, vol.27, n.2, pp. 388-389

ampliação da classe C, pois o que busco aqui é pensar, através de uma pequena amostragem, como a geração de seus filhos pensam a história enquanto conhecimento e também o seu ensino como forma de contato ao conhecimento. Todavia, seria errôneo não discutir alguns elementos socioeconômicos apresentados nos questionários preenchidos pelos 114 discentes entrevistados, principalmente por ilustrarem fragmentos culturais importantes sobre o *ethos* de vivência deles.

Com o propósito de iniciar a discussão, trago o elemento da escolaridade de seus responsáveis. Para ilustrar esse tópico, por exemplo, é interessante citar uma pesquisa recentemente elaborada pela Fundação Getúlio Vargas (FGV), que demonstrou que o nível de escolaridade das faixas classificadas com A e B por Neri evidenciam que 47,67% das pessoas deste segmento possuem ensino superior⁸⁰, um número que se tornou parelho com os pais dos entrevistados. Assim, um dado que colabora com essa ideia é que dos 228 pais⁸¹ contabilizados, 44,3% possuem ensino superior⁸². Desta forma, a tendência de crescimento futuro desses dados é corroborada quando encontramos, cada vez mais, o estabelecimento de seus filhos em universidades públicas⁸³. Sendo assim, encontramos uma classe C cada vez mais estabelecida e longe da restrição que enxergava a formação do ensino técnico como a mais apropriada aos moradores do subúrbio do Rio de Janeiro⁸⁴.

Como apresentado na rota de rodapé, a maior presença entre os responsáveis com o ensino superior ficou a cargo das mulheres, e esse número também se reflete entre as estudantes, porque dos 114 entrevistados tivemos 70 mulheres (61,4%) e 44 homens (38,6%), ou seja, um protagonismo feminino sobre a especialização da formação. Em suma, com o crescente nível de formação da sociedade brasileira representada pela classe C e pela emergência cada vez maior das mulheres, nós podemos demarcar a emergência de novos protagonismos futuros no país, ou seja, o primeiro seria o da classe C e o outro das mulheres.

⁸⁰ - <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/173/a-escalada-da-classe-c-235011-1.asp>

⁸¹ - Contabilizados, mães e pais dos entrevistados são 228 responsáveis na pesquisa.

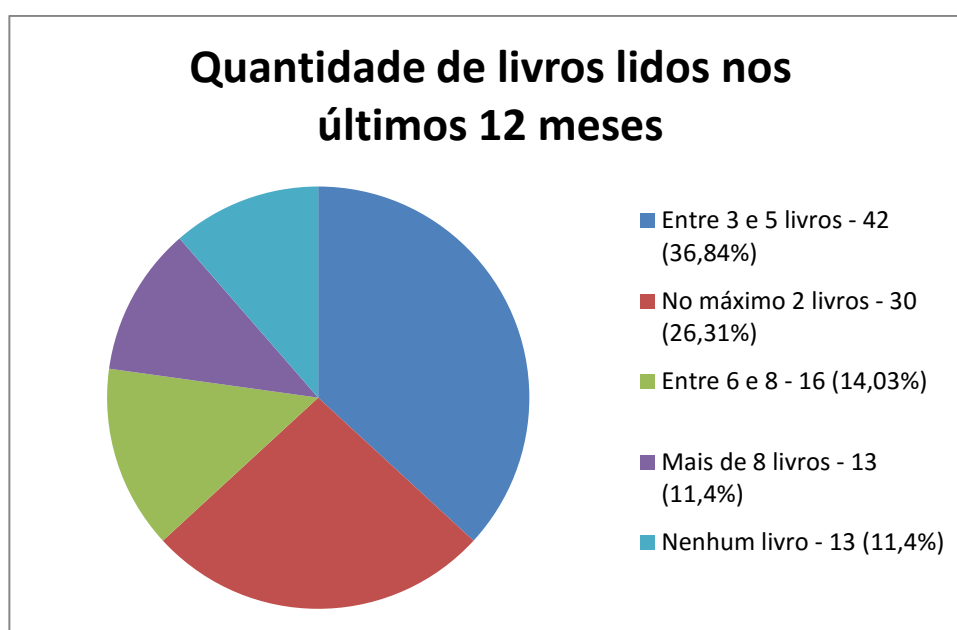
⁸² - Dentro desse somatório, as mães se encontram mais graduadas chegando ao número de 56 graduadas (49,12%) e os pais estão na faixa de 45 graduados (39,49%). Outro elemento a ser observado foi que 39,91% dos responsáveis possuem ensino médio e 7,9% obtiveram o ensino técnico como nível de especialização. Dentro do nível de escolaridade mais baixa, temos 4,38% com apenas o ensino fundamental completo e 3,5% com o fundamental incompleto.

⁸³ Um exemplo que ilustra bem essa tendência: Em 2016, a instituição pesquisada aprovou no Sisu aberto 232 alunos, e na Uerj 138 estudantes.

⁸⁴ - É válido ressaltar que essa pesquisa não incluiu os lugares de formação, que provavelmente ainda mostrarão fortes discrepâncias, entre lugares "nobres", universidades públicas reconhecidas, e privadas como PUC-Rio, e universidades privadas menos reconhecidas.

Ademais, esses dados coletados na maior parte com alunos entre 18 e 24 anos (70,18%)⁸⁵, mostram outro fator interessante para o prosseguimento da nossa reflexão, que é a relação dos estudantes com a leitura. Com o intuito de iniciar a discussão desse ponto, apresento uma pesquisa elaborada pela Federação do Comércio do Rio de Janeiro e divulgada pela Rede Globo de Televisão. A reportagem⁸⁶ relata que a leitura de livros caiu de 35% para 30% dos entrevistados, e que 70% dos entrevistados não leram nenhum livro nos 12 meses anteriores à pesquisa. Inopinadamente, a esse número alarmante, temos o crescimento do mercado infanto-juvenil entre as editoras de livros e também a própria Bienal dos Livros se voltando para o público dessa fase etária.

Para exemplificar isso, a Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (Fipe)⁸⁷ mostrou que em 2014 o mercado de literatura infanto-juvenil passou o mercado adulto em termos de exemplares produzidos: 57,3 milhões contra 48,4 milhões, respectivamente. Outro ingrediente desse crescimento foi que a última bienal, realizada em 2015, voltou grande parte de suas atrações para atender o principal público recente das editoras. Essas informações coadunam com os dados levantados durante minha pesquisa, onde os números de leitura são melhores que os apresentados pela Federação de Comércio do Rio de Janeiro.



⁸⁵ - Os outros 34 entrevistados (29,82%) possuíam até 17 anos.

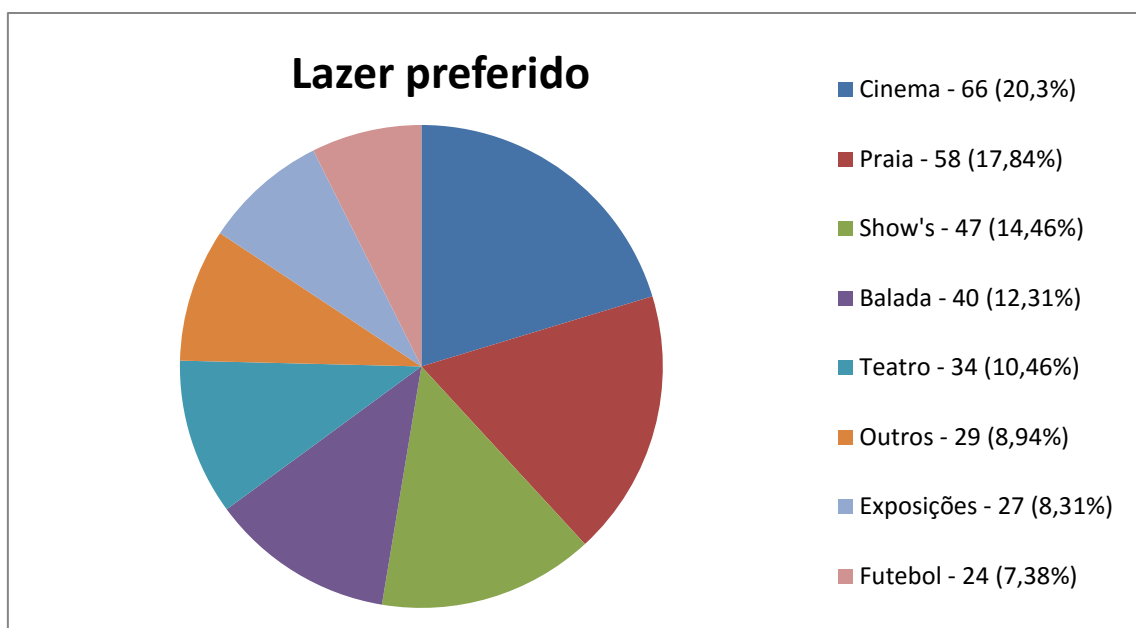
⁸⁶ - <http://g1.globo.com/jornal-da-globo/noticia/2015/04/70-dos-brasileiros-nao-leram-em-2014-diz-pesquisa-da-fecomercio-rj.html>

⁸⁷ - <http://www.bienaldolivro.com.br/noticias/197>

Esse público de leitura emergente é a faixa etária que corresponde aos interesses das editoras em termos de mercado. Um público que possui forte interesse em livros de ficção fantástica ou românticos, por isso, temos a indicação do desejo pelo gênero ficcional na pesquisa, que chegou aos 30,55% do interesse dos entrevistados da minha pesquisa de mestrado. Enquanto isso, outros assuntos ocuparam 21,3%, seguidos pelos 18,05% em interesse por livros de história como os outros gêneros mais procurados.



Por mais que o interesse literário nesse segmento venha sendo o mais focado pelas editoras, a relação dos estudantes com a leitura como lazer ou entretenimento no tempo vago ainda é muito pequena. Como demonstrativo desse argumento, apenas 1% dos entrevistados taxaram a leitura como forma de lazer, elemento superado, principalmente, pelo cinema (20,3%), praia (17,84%), shows (14,46) e muitos outros como baladas, jogos virtuais, teatro e esportes. Entretanto, entender essa perspectiva não será um grande objetivo da pesquisa como problema, porque essa mesma discussão já seria um problema de uma nova pesquisa de mestrado. Porém, o valor desse dado deve atribuir mais um elemento significativo para leitura do perfil trabalhado nesta dissertação.

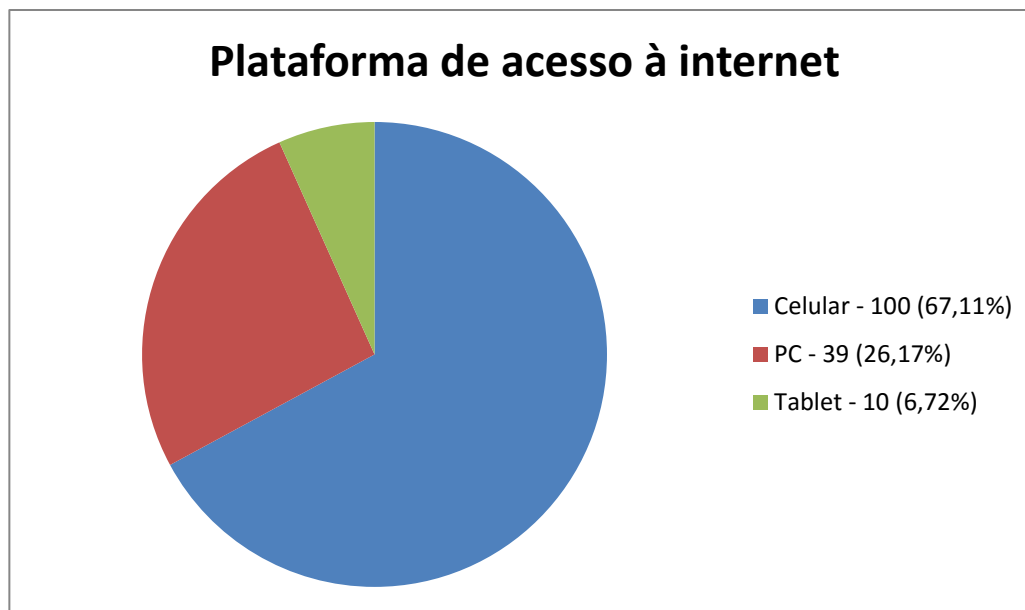


Essa relação entre leitura e lazer remete a um outro elemento crucial, a emergência de novas mídias, onde até o cinema precisou se reinventar através de instrumentos mais interacionais com o público. Sendo assim, aparece como necessária, neste momento, a discussão sobre a principal mídia usada pela geração entrevistada, que é o mundo virtual. Um ponto ilustrativo sobre esse aspecto foi o aumento significativo na inclusão digital nacional através da emergência dos *smartphones* no mercado brasileiro. No início de janeiro de 2015, 68 milhões de brasileiros navegavam na internet através dos *smartphones*, sendo que o maior crescimento foi entre as classes C, D e E⁸⁸. Esse cenário tirou esse público da hegemonia dos antigos meios clandestinos de navegação, que eram simbolizados por elementos como as *Lan Houses*⁸⁹. Dentro do contexto da minha dissertação⁹⁰, encontramos a total inclusão dos estudantes entrevistados no meio digital. Por consequência também do contexto dos smartphones, temos o celular como principal forma de acesso ao mundo digital, conforme ilustra o gráfico a seguir:

⁸⁸ - <http://exame.abril.com.br/tecnologia/noticias/68-milhoes-navegam-na-internet-com-smartphone-no-brasil>

⁸⁹ - <http://www.abcid.org.br/inclusao-digital-da-classe-c-se-da-de-forma-clandestina>

⁹⁰ - Discentes pesquisados possuem em sua totalidade acesso diário aos meios cibernéticos e estão totalmente incluídos digitalmente. Lembrando, que são pertencentes a uma faixa que aumento em muito o consumo por aparelhos digitais nos últimos anos, por isso, esse reflexo dentro do cenário de minha dissertação.



Essa facilidade de acesso à internet e a demanda por novas mídias produziram também o início da obsolescência de instrumentos consagrados em obtenção de informação, como jornais impressos, televisão, revistas e rádios. Uma boa ilustração desse prisma é o fato de que 103 entrevistados (52,02%) marcaram a internet como a principal forma para se manter atualizado dos acontecimentos hodiernos. Os antigos meios como a TV, jornais impressos, revistas e rádio ficaram com apenas 21,71%, 15,15%, 8,08% e 3,04%⁹¹, respectivamente. A internet tem como ponto de vantagem reunir diversas formas de obtenção de informação em sua plataforma, uma qualidade que aumenta seu atrativo e o abandono dos antigos veículos de informação. Essa visão apresentada pode ser vista na reflexão de Luiz Antonio Magalhães ao dizer que

Muita coisa aconteceu em todos os segmentos da mídia nos últimos cinco anos, e a convergência tecnológica vai-se impondo como fator determinante, de forma que já começa a ficar difícil distinguir as fronteiras dos vários meios de comunicação. Transmissão de rádio na Internet deve ser considerada rádio ou é Internet? Quem assiste ao Jornal Nacional da TV Globo na web, evitando os comerciais veiculados na televisão, não estaria subvertendo a lógica do mercado publicitário? Como aferir o alcance de programas de rádio ou televisão veiculados na Internet? Quem poderia imaginar que o mercado de TV por assinatura, depois de vários anos estagnado, voltaria a crescer na cola da demanda por banda larga de Internet, oferecida pelas operadoras em atraentes “combos” que incluem web, TV e telefonia fixa mais barata? Tudo isto sem falar da TV Digital, que deve unir em uma única plataforma tudo que hoje se conhece por Internet, televisão, rádio, além de uma ampla gama de serviços, como telefonia, home banking e games on-line.⁹²

⁹¹ - Neste item poderia ser assinalado mais de uma opção.

⁹² - MAGALHÃES, Luiz Antonio. Jornalismo impresso: reinvenção ou decadência. Revista UFG: Goiás, Ano X nº 5, Dezembro de 2008, p. 24.

O gráfico apresentado pelos discentes em relação das plataformas que utilizam para se manterem informados corrobora com o discutido e as palavras de Magalhães:

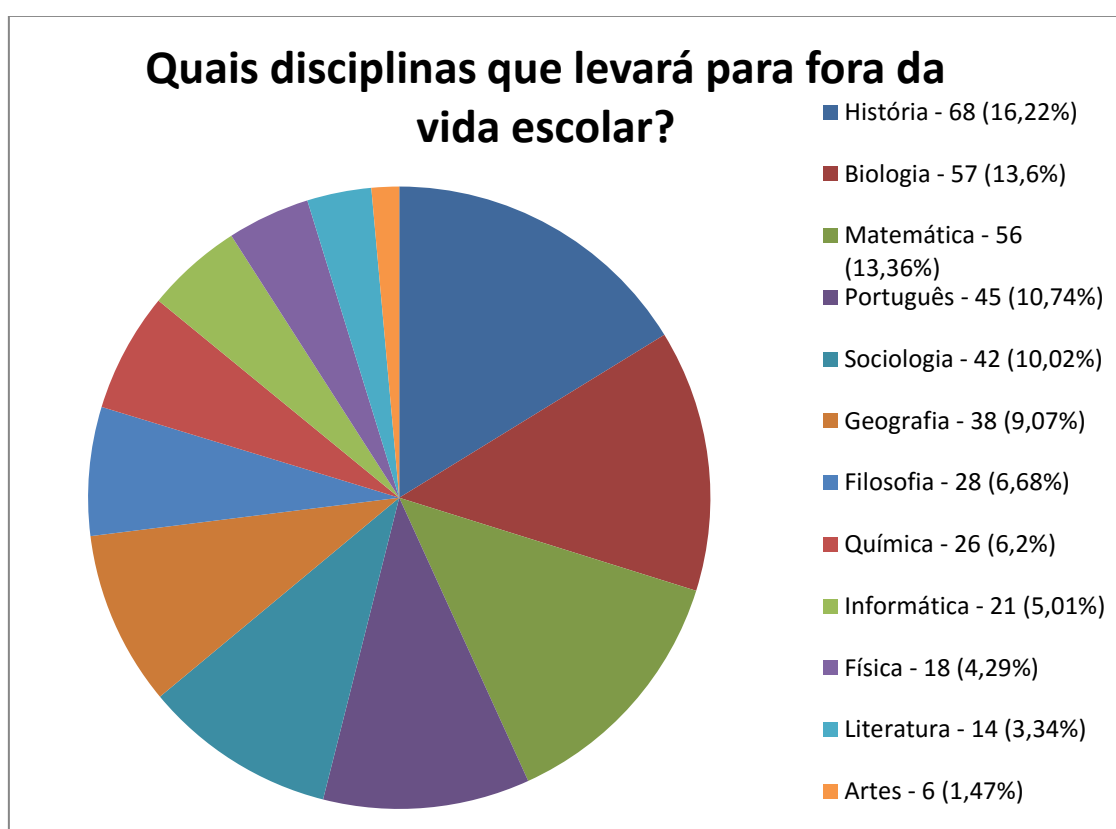


Em suma, com a ascensão de novos protagonismos sociais, midiáticos e hábitos culturais, os integrantes da Classe C simbolizam importantes aspectos para serem refletidos. Numa sociedade que passa, em 2016, por inúmeros aspectos de turbulências políticas e econômicas, pensar esse segmento se tornou vital, porque, cada vez mais, ele se concentra como a balança social para os próximos passos do país. Assim, depois de uma breve reflexão sobre tais características socioculturais observadas, meu objetivo a seguir será compreender o que pensam esses alunos pesquisados sobre a história e o seu ensino.

2.2. O interesse pela história e o seu ensino

Como narrado na introdução da minha dissertação, ao apresentar meu projeto para seleção ao mestrado do Programa de Pós-Graduação em História da Unirio, eu tinha como problema a ser discutido o desinteresse da história e do seu ensino como pontos fulcrais da pesquisa. Porém, o tempo foi demonstrando que meu olhar poderia estar muito marcado pela minha posição como professor e de uma certa dificuldade de pensar o todo. Para ilustrar minha cegueira, o primeiro item do questionário já demonstrou a direção errônea engajada por mim, porque nela peço aos alunos para elencarem as disciplinas

cujo conhecimento eles levariam para a vida. Foi assim que o meu antigo problema perdeu, em um primeiro momento, seu total sentido. Entre 12 disciplinas ensinadas geralmente no ensino médio (artes, biologia, geografia, história, literatura, matemática, filosofia, física, informática, português, química e sociologia), a história se mostrou a mais importante para o prosseguimento da vida, sempre se considerando o fato que o questionário foi feito por um professor de história (no caso, eu) e, de certa forma, isto pode causar algum impacto nas considerações do alunado. Porém, vamos aos dados apresentados pelo gráfico.



A história é para os estudantes, então, a principal disciplina para vida pós-escolar. Claro que precisamos levar em consideração que elementos como a dificuldade de entendimento de alunos pelas disciplinas tecnológicas afetam a percepção da importância das mesmas na vida posterior ao ensino médio. Entretanto, o fato da história dominar esse status é interessantíssimo⁹³.

⁹³ - Em um outro questionamento, levantou-se em um grau de 0 a 10, qual seria a importância da história para o prosseguimento da vida do estudante. Os resultados foram os seguintes: Nota 8 – 36 alunos (31,62%), Nota 10 alunos (26,31%), Nota 9 - 16 alunos (14,03), Nota 7 – 15 alunos (13,15%), Nota 5 – 9 alunos (7,89%), Nota 6 – 6 alunos (5,26), Nota 4 – 1 aluno (0,87%) e Nota 3 – 1 aluno (0,87%).

Não é à toa que o ensino de história e as reflexões sobre ele ganham cada vez mais importância no mundo acadêmico com os recentes concursos para a questão, inclusive, inserindo na cadeira de teoria da história a prerrogativa de discussão sobre ensino de história, como podemos atestar em recentes concursos para o magistério superior. Outro fator é a emergência do mestrado profissional em Ensino de História, que está voltado para uma formação continuada do profissional que atua no ramo de ensino⁹⁴. Isso sem contar as inúmeras publicações do segmento como dossiê de periódicos⁹⁵, periódicos sobre ensino de história⁹⁶, temas de simpósios e inúmeros compêndios sobre o tema. Um exemplo é o destaque que a FGV Editora tem dado ao segmento, com publicações de livros como *O ensino de história em questão*⁹⁷, *Qual o valor da história hoje?*⁹⁸, *Ensino da história*⁹⁹ e outros.

Outrossim, um elemento midiático que ganhou importância vital, atualmente, foi a discussão sobre a ideia da elaboração do projeto de lei da escola sem partido¹⁰⁰, que está direcionado para as disciplinas de humanas e sendo a história sua principal vítima por ser acusado de conhecimento “doutrinador”. A página oficial do movimento atualmente já possui aproximadamente 26 mil seguidores. O site oficial¹⁰¹ por sua vez, estabelece visões do como ensinar, apresentando até mesmo bibliografias coerentes para o ensino. Com esses elementos, o ensino de história também ganhou ponto de discussão política, principalmente na elaboração de um projeto curricular nacional.

Contudo, os debates acadêmicos e políticos, neste capítulo, não são os principais focos de debate, ou seja, são apenas ilustrações de como a valorização do aluno sobre a

⁹⁴ - <http://www.unirio.br/cch/escoladehistoria/pos-graduacao/profhistoria>

⁹⁵ - Temos como exemplos de periódicos que produziram dossiês as seguintes revistas: Tempo e Argumento (UDESC) - <http://www.revistas.udesc.br/index.php/tempo/issue/view/306/showToc> - , Em tempos de história (UNB) - <http://seer.bce.unb.br/index.php/emtempos/issue/view/804/showToc> - e Revista Brasileira de História (ANPUH) - http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0102-018820100002&lng=pt&nrm=iso .

⁹⁶ - Exemplos de periódicos voltados para a temática de ensino de história: Revista História hoje (Revista semestral mantida pela ANPUH voltada para o Ensino de história), História e Ensino (Revista do Laboratório de Ensino de História da UEL. Periodicidade semestral) e Revista do Lhiste (Revista do Laboratório de Ensino de História e Educação da UFRGS).

⁹⁷ - Gontijo, R., Magalhães, M. & Rocha, H. (Org.). O ensino de história em questão – Cultura histórica, usos do passado. Rio de Janeiro,: FGV Editora, 2015.

⁹⁸ - Gonçalves, M., Monteiro, A., Reznik, L. & Rocha, H. (org). Qual o valor da história hoje?. Rio de Janeiro,: FGV Editora, 2012.

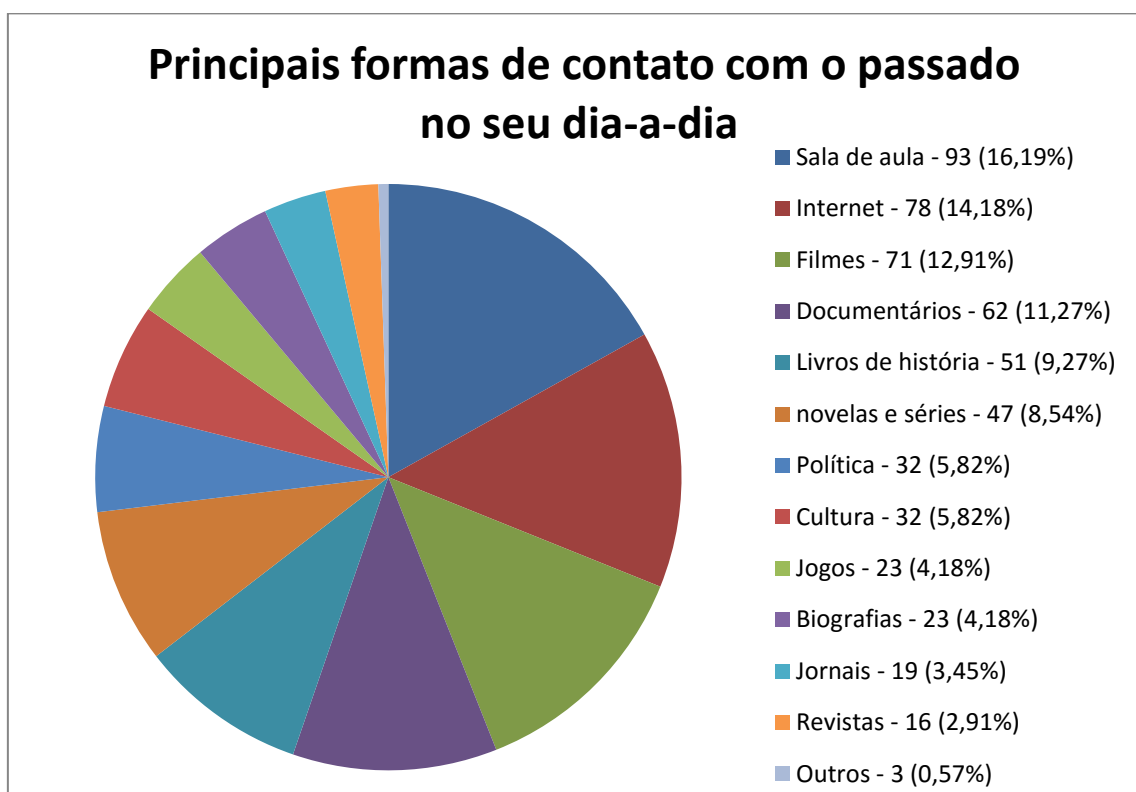
⁹⁹ - Ciambarella, A., Magalhães, M., Ribeiro, J. & Rocha, H. (org). Ensino de história – usos do passado, memória e mídia. Rio de Janeiro,: FGV Editora, 2014.

¹⁰⁰ - Projeto de Lei 867/2015 que visa estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional, o “Programa escola sem partido”. Para acompanhar o andamento do projeto na Câmara, acesse: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>

¹⁰¹ - Página no facebook do movimento: <https://www.facebook.com/escolasempartidooficial/?fref=ts> .
Website oficial: <http://www.escolasempartido.org/>

disciplina também é um dos responsáveis pelo destaque do ensino, positivamente ou não. Sendo assim, constatando a importância do ensino na visão dos discentes, um outro ponto a ser entendido seria sobre o contato desse aluno com a história e suas formas de acesso.

Por isso, um dos primeiros questionamentos ao alunado estudado foi se eles possuíam contato por vontade própria com a história fora da sala de aula. Como resultado, 94 entrevistados (82,45%) disseram possuir contato com a história fora da sala de aula, ou seja, mais um fator que comprova o interesse pela história enquanto conhecimento ou curiosidade. Ao chegar nesse aspecto, mais um elemento se fez necessário, que era saber as formas de contato com o passado, inclusive se a sala de aula estava inserida. O resultado pode ser visto no gráfico a seguir:

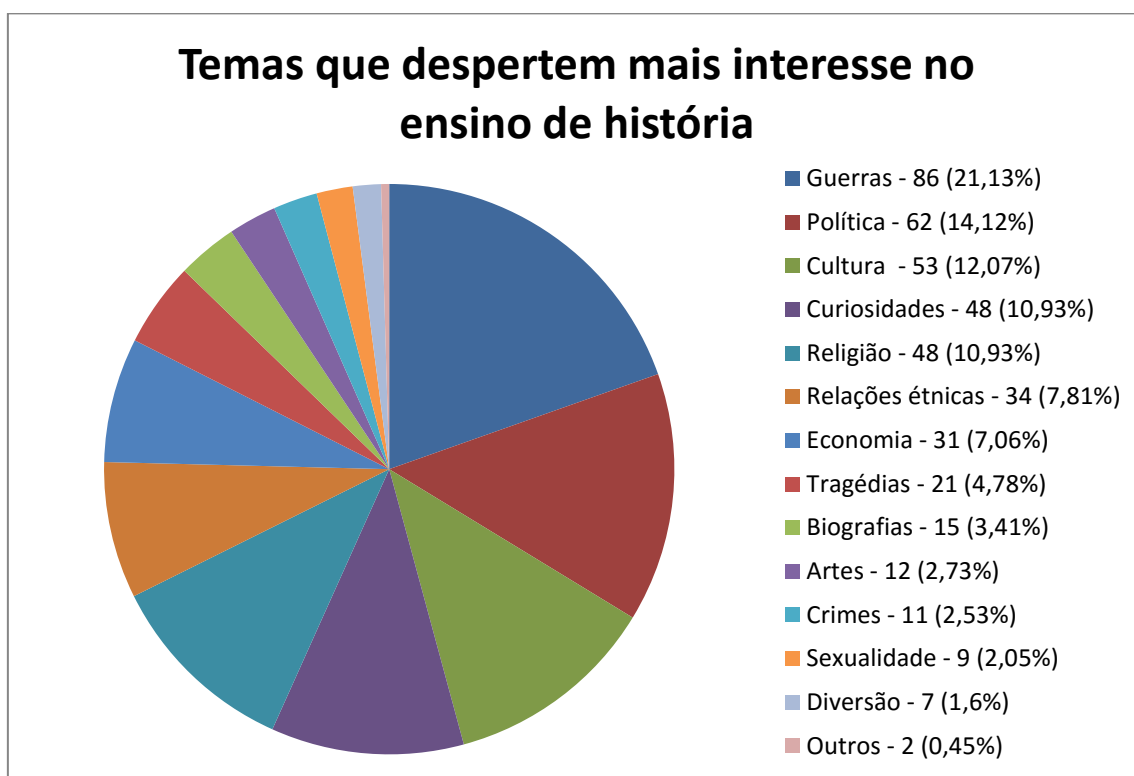


Levando em consideração o fato da sala de aula ser um instrumento praticamente obrigatório para o entrevistado¹⁰², a internet se fez como o grande elemento a ser refletido nesse gráfico, junto com filmes, documentários e outros. Um outro argumento que enfatiza essa ideia é o questionamento, em uma questão discursiva do questionário, de qual seriam os meios, fora da sala de aula, mais atraentes. Nesse item, documentários e filmes foram hegemônicos e, entre os homens, os jogos tiveram fortes destaques. Isto é,

¹⁰² - Os alunos já concluintes não são obrigados a assistirem disciplinas que não são do seu interesse.

instrumentos de forte interação ou de conteúdos mais lúdicos obtiveram fortes destaques na atenção do alunado, ou seja, uma hipervalorização da interatividade do conteúdo a ser obtido da história começou a se revelar no decorrer das análises de resultados. Tal fator será retomado enfatizado mais a diante nesta dissertação.

Prosseguindo a construção da visão dos estudantes sobre a história, passamos do “como possuem contato” para “o que se prefere consultar sobre o passado”. Nesse ponto, tivemos assuntos como Guerras liderando a pesquisa, fato tradicional no consumo sobre livros de histórias e também no próprio cinema. Porém, assuntos como política, cultura, religião e economia também tiveram presença como itens mais procurados, o que podemos constatar no gráfico a seguir:



A presença de assuntos que permitem uma maior reflexão com o mundo atual tomou uma maior participação no interesse dos alunos. Com isso, vemos uma necessidade maior para criarem um sentido para o mundo atual através da história, ou seja, o entendimento do passado como o iluminador das causas contemporâneas. Essa visão é ampliada quando alunos utilizaram argumentos para responder a questão “Nos assuntos mais interessantes, quais seriam as justificativas para as suas escolhas?”, conforme é

possível observar nos argumentos, de alguns alunos dos 114 entrevistados, a seguir retirados:

Interesse em como acontecimentos influenciaram o desenvolvimento da sociedade (estudante da baixada)

São os que mais gosto, pois ajuda a compreender melhor contexto atuais. (estudante da zona norte)

Por essa gerar em mim interesse pelo assunto. Para ajudar no processo de entender a humanidade. Facilita a compreensão. (estudante da zona oeste)

Estudar os diferentes meios sociais de antigas civilizações, o pensamento do homem no passado e curiosidade sobre a história por trás de outras disciplinas escolares (estudante da baixada)

É válido ser destacado, como comentários presentes nessa parte do questionário, que uma visão presente em alguns estudantes seria uma postura mais pelo entendimento culturalista da história, ou seja, o aluno que possui interesse na formação cultural através de um prisma culturalista e de aprendizado com o diverso, ou contra uma postura eurocêntrica:

Por serem assuntos que mais dialogam com a cultura de um certo povo. Seus costumes, ideologias. Uma coisa que fascina é a diferença de pensamentos e o que cada um deles pode agregar. (estudante da zona oeste)

Os acontecimentos, em geral, porém se tratando em particular sobre fatos sobre guerras, revoluções e política. Porém, o tipo de ensino no 2º grau é muito eurocêntrico. (estudante da zona norte)

Outras respostas mais gerais, que não chega a ser algo mais coletivo, mas, sim, de um ou outro estudantes, são opiniões que encaminham as seguintes visões: aquele que visa uma perspectiva do colecionismo de objetos pretéritos e sua relação com o tempo “Desde pequena obtive um estímulo de um tio sobre pesquisar detalhes de cada objeto que coleciono e sempre tive muito contato com historiadores” (estudante da zona norte). Uma perspectiva sobre a guerra, seus grandes eventos e personagens icônicos “Pois me desperta curiosidades os atos heróicos presentes em tais guerras e são fatos distantes da realidade de hoje em dia” (estudante da baixada fluminense).

Entretanto, a grande constatação que sai desse item é o caráter de aprendizado/elucidativo que o passado possibilita ao presente e, de certa forma, ele pode ser inserido de modo pedagógico para o nosso futuro, como atestaram alguns alunos entrevistados. “Compreender como as relações intrapessoais e extrapessoais podem alterar o futuro e a busca pelo conhecimento” (estudante da baixada), essa visão exemplar

pode remeter ainda a concepção *magistra vitae*¹⁰³ da história, pois para alguns a história seria a reunião de “assuntos que precisam ser entendidos para errar menos no futuro” (estudante da zona oeste).

Sendo assim, a história, para a maioria desses estudantes, surge como saciadora da curiosidade pelo passado na medida em que seu aprendizado se apresenta como útil para a vida. Porém, tendo como norte condutor, que a curiosidade sobre o passado estaria de como o pretérito construiu o presente como dito anteriormente. Uma questão interessante oriunda desse ponto é o anseio pelo entendimento das relações étnicas e o aprendizado que poderia ser tomado como reflexivo e/ou exemplar para a nossa civilização hodierna.

Gosto de saber sobre a cultura dos provos antigos, comparar com a sociedade atual, tudo que mudou em todos os aspectos religiosos, culturais e outros. (aluno da zona oeste)

Formas de como a sociedade se organizasse no passado como uma maneira de ver o que mudou e conflitos entre etnias e dominação de alguns países sobre outros para entender estratégias políticas ainda existentes. (aluno da zona norte)

Por ter uma religião que é um tanto quanto discriminada, tenho interesse em conhecer os outros, para não fazer com as pessoas o que fazem comigo. Como *bi* (*termos do estudante*) a cultura também, porque não podemos julgar sem conhecer. (aluno da baixada)

Tais perspectivas demonstram como o grupo entrevistado tem como ponto em comum geral a preocupação do entendimento sobre as causas do seu tempo. Portanto, uma história construtora do sentido para se perceber o presente, a preocupação pelo modo que podemos orientar o futuro, as relações sociais (culturais, étnicas e religiosas) como vitais para a compreensão do presente e a simples curiosidade sobre o passado, típico da curiosidade da juventude, são elementos comuns e importantes sobre o grupo que está se inserindo no ensino superior e representante da Classe C.

Todavia, esta questão provoca um reflexo político, pois se novas problemáticas são postas por esse grupo social emergente, há também a resposta conservadora de grupos políticos contra a exegese social e as demandas políticas da classe C. Um exemplo disso são os movimentos “apartidários” (que são partidários!), que relacionam essas novas questões relacionadas à sociedade e ao ensino de história como questões doutrinatórias,

¹⁰³ - *Magistra vitae* termo elaborado pelo romano Cícero elaborava que história seria exemplar para as ações através de sua gama de experiências sobre o passado, desta forma, fazendo que o homem pudesse ensinar e melhorar com o passado.

sendo assim, a história seria um veículo de transmissão de reflexões subversivas e comunistas. Por isso, no Brasil hodierno, políticas visam propor controles ao conteúdo ensinado ou sua retirada da grade como foi citada no primeiro capítulo.

Diante do que foi exposto até agora, torna-se necessário para continuarmos a ideia desse capítulo, um exemplo de como esses dados captados nesse item aparecem relacionados com um evento específico da história. Para isso, escolhemos a Segunda Guerra Mundial como o exemplo a ser pensado aqui na dissertação para obtermos o “como” se faz, na prática, a relação dos alunos com um passado específico, exemplo que ganhou ainda mais sentido quando o assunto da guerra se revelou como o mais pesquisado pelos estudantes.

2.3. Como me relaciono com a história: o exemplo da 2ª Guerra Mundial

88,6% dos alunos entrevistados (101 estudantes) possuem interesse na Segunda Guerra Mundial, e mais 3,51% (4 alunos) têm interesses medianos sobre o assunto, ou seja, esse parece ser um assunto hegemônico entre os alunos. É válido ressaltar que é o assunto mais pesquisado entre leigos sobre história e que possui forte apelo cinematográfico e literário, movendo assim uma legião de fanáticos sobre o assunto.

Começando nossa reflexão sobre esse item, nos deparamos, como ponto inicial, com as justificativas dos estudantes pelo assunto. Algumas delas que surgem logo nas primeiras análises é o entendimento do limite das ações dos homens, que fica claro, por exemplo, na resposta de um aluno da baixada que fala sobre a importância da elaboração de reflexões sobre o tema: “interessa, por nos fazer refletir sobre o poder e a influência do ser humano por meio da dominação”. A potencialidade castrófica da humanidade é que aguça esse interesse entre estudantes como ponto crucial pela motivação de estudos e pesquisas sobre o tema como podemos ver nessas declarações:

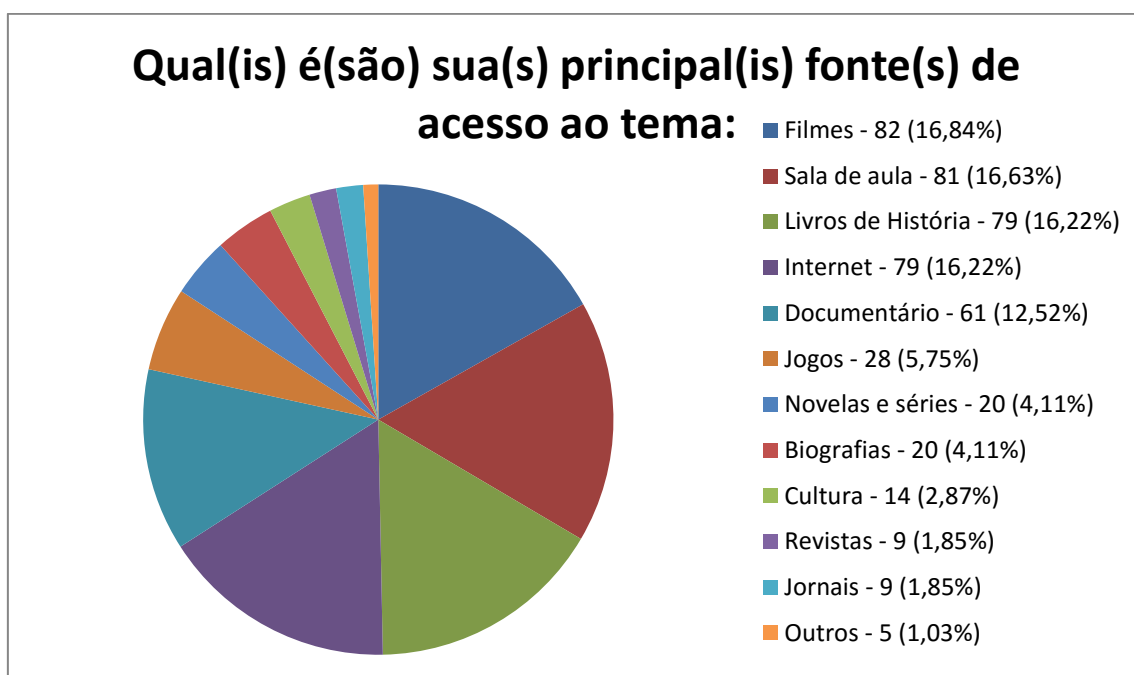
Pois, além de ser um importante tema para o vestibular, foi um marco histórico que evidenciou os limites morais e éticos das atitudes humanas. (estudante da zona norte)

Sim, porque considero interessante a forma como as relações econômicas no pré, durante e pós guerra ultrapassam a ideia de coletividade e do convívio harmônico (estudante da zona oeste)

Sim. O interesse não está voltado à guerra, mas sim ao pensamento dos homens que culminou no conflito e compreender a ascensão de tal pensamento (ideia) no homem. (estudante da baixada)

Outros pontos aparecem como destaque, como por exemplo a utilização da bomba atômica, o processo do entreguerras, a questão do holocausto e o elemento nacional que seria a participação do Brasil através da FEB (Força Expedicionária Brasileira). Em suma, apesar de algumas visões mais específicas da história, a visão que prevaleceu sobre a Segunda Guerra Mundial foi uma visão mais crítica sobre o processo que marcou a história da humanidade que continuou como fulcral.

Continuando a reflexão sobre esse ponto, temos também a forma de acesso ao assunto. É válido ressaltar que esse ponto é importante até mesmo para o prosseguimento do próximo capítulo que busca relacionar as demandas contemporâneas da sociedade sobre a ordem do tempo (traçada no primeiro capítulo) com as perspectivas do alunado e suas possíveis contribuições para se pensar o ensino de história e a própria historiografia nos dias atuais.. Sobre esse tópico, primeiro, foi elaborado um sinalizador com o objetivo de tabelarmos as formas de acesso, e o resultado do questionamento foi o seguinte:



A predominância de elementos como filmes, internet e até mesmo dos livros de história sobre o assunto, onde vários não são escritos por historiadores, são bons indícios sobre um item que visa captar críticas ao ensino de história, pois ressaltam visões que reforçam pontos relacionados com a questão da vivência, da interatividade e da capacidade de ambientação lúdica, porque assuntos como a Segunda Guerra Mundial e suas inúmeras mídias, que ambientam o período, possibilitam captar tais percepções. Por exemplo, algumas declarações provenientes desse item podem ressaltar tal questão : “A

combinação de um filme com a leitura de um livro para que se possa vivenciar algo e saber a veracidade do mesmo” (aluno da baixada fluminense), “filmes, pois passam um conhecimento visual que vai além dos fatos e letras” (aluno da zona norte) e “através de filmes que promovem o entreterimento, ao mesmo tempo que acrescenta conhecimento” (aluno da zona oeste).

Com isso, surge um elemento bastante interessante, que é a questão da demanda pela interatividade, da vivência e da dimensão visual¹⁰⁴ sobre o assunto. Esse elemento me remeteu a um texto¹⁰⁵ do historiador Manoel Luiz Salgado Guimarães, que trouxe como um dos pontos de seu artigo a noção da cultura oculocêntrica. Manoel Salgado aponta que a força das imagens é um elemento sacralizado há tempos:

Tornou-se lugar comum a afirmação de que vivemos em um tempo marcado pela força das imagens – e da visão como um dos sentidos fundamentais para apreensão e decodificação do mundo que nos cerca; somos constituídos por uma cultura oculocêntrica, que, transformada a partir do Renascimento, adquiriu a centralidade em nossa contemporaneidade. [...]O que ver, quando parece que podemos tudo ver em virtude dos meios postos a serviço da escrita da história?¹⁰⁶

Nesse artigo, o historiador faz então uma interessante reflexão sobre a questão das imagens e da potencialidade imagética contemporânea sobre o ofício de historiador. A partir de tal reflexão, penso como a sensação de vivência está relacionada com o protagonismo das novas mídias apontado no início desse capítulo. Um argumento de um discente da zona oeste ilustra bem a força das novas mídias: para ele, a Internet é muito vantajosa, “pois ali mesmo você pode abrir outras janelas de navegação e se aprofundar mais sobre o assunto”. Isto é, a noção das múltiplas abas e o rápido alcance reforça uma ideia de ilimitadas fontes de informações e até mesmo de um caráter mais limpo de amarras, como afirmou um estudante da região norte do Rio de Janeiro: “Internet, pois há relatos sem censuras.”

Em outro item, onde procurei investigar as formas de contato com o tema, foi colocada aos alunos a seguinte questão: “Nas fontes de acesso sobre a 2ª Guerra Mundial, caso não tenha colocado o ensino de história, por qual motivo o ensino de história não seria atrativo do mesmo nível de outros meios?” A pergunta buscava direcionar uma

¹⁰⁴ - Vivência no sentido de aclimatização típica de jogos com gráficos reais sobre temáticas históricas.

¹⁰⁵ - GUIMARAES, Manoel Luiz Salgado. Vendo o passado: representação e escrita da história. An. mus. paul. [online]. 2007, vol.15, n.2, pp. 11-30.

¹⁰⁶ - Idem. P. 12.

suposta negação para que o entrevistado pudesse refletir sobre o assunto. Só para ilustrar algumas respostas, apareceram visões como:

As aulas em sala apesar de serem mais confiáveis com o professor, apenas perdem no quesito atração para filmes e documentários, pois os mesmos nos fazem sentir no cenário da história. (Aluno da zona oeste)

Pois eu acredito que a sala de aula não aborda o assunto com a mesma precisão do que os outros meios, o que justifica o interesse da procura (aluno da zona norte)

Muitas vezes o ensino do tema na sala é metódico e massante, talvez pelo fato de ser um tema muito presente no dia-a-dia e os alunos já possuem um certo conhecimento sobre o assunto (aluno da baixada fluminense)

O conteúdo programático acadêmico muitas vezes limita o potencial do professor e do aluno, como vez que, sendo o objetivo passar em provas as informações são passadas de maneira mecânica, (às vezes) atrofiando a paixão do professor e o interesse do aluno. (aluno da zona oeste)

Dessa maneira, os discentes que relatam o suposto lado massante da sala de aula, queixaram-se, em sua maioria, de uma ausência de interatividade. Ainda dentro desse aspecto mais dinâmico com o passado, entre os homens, a questão dos jogos¹⁰⁷ como simuladores também ganhou destaque por reforçar a noção de vivência e mímeses¹⁰⁸.

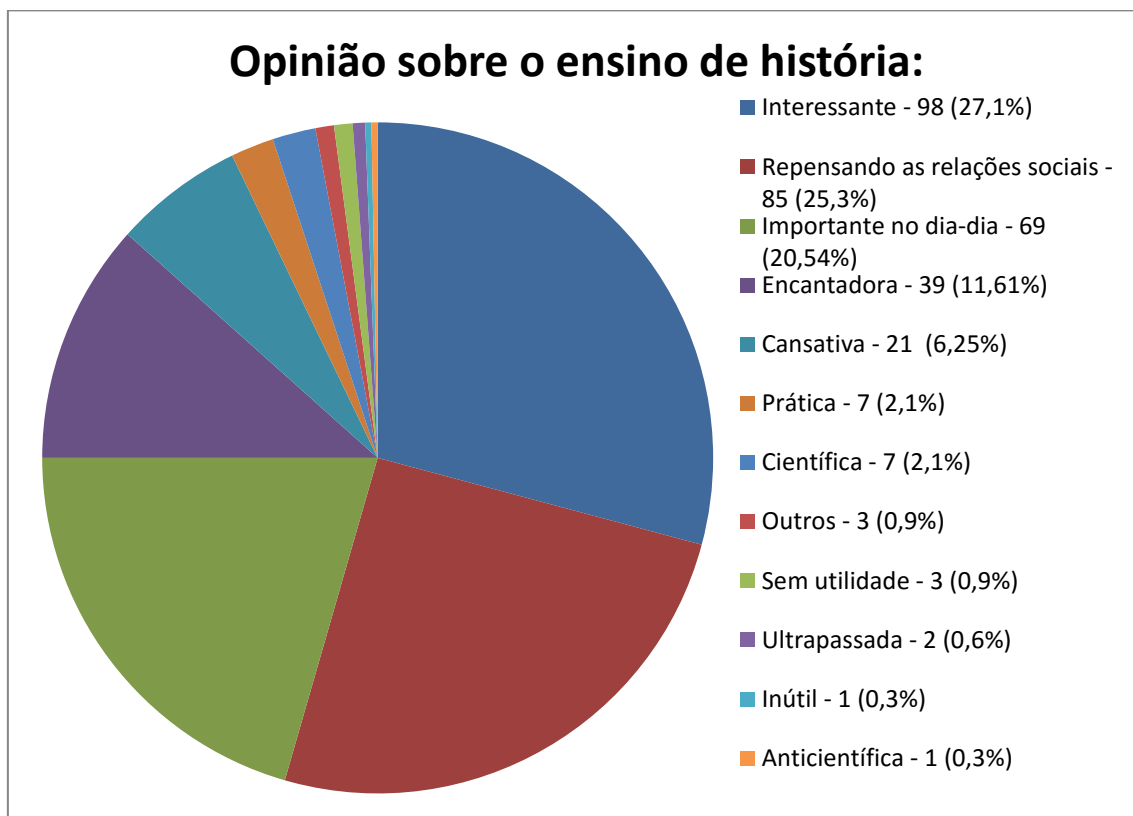
Entretanto, há um quantitativo mediano de alunos que reforçam a importância também da sala de aula como método de contato com a Segunda Guerra Mundial, principalmente quando ressaltam o valor de uma visão mais crítica proporcionada pelo professor. Temos, portanto, um bom contraste entre aqueles que criticam a falta de potencialidade ou de interatividade da sala de aula e aqueles que defendem a relação entre professor e aluno. Sendo assim, o ensino de história como prática de contato com o passado passa a ser elemento crucial para elaboração da última parte de análises sobre a visão dos discentes sobre o tema. Com isso, partimos a seguir para o item que busca investigar as impressões do alunado sobre o ensino de história e do impacto dele para a vida do estudante até o momento da entrevista.

¹⁰⁷ - Neste aspecto, tivemos comentários como: “Jogos, pois esses nos proporcionam a vivenciação do momento histórico” (estudante da zona oeste), “Filmes e jogos. Apenas por ambientarem bem o período.” (estudante zona norte) e “Jogos, pois permite um interação muito similar a vários períodos” (estudante da baixada).

¹⁰⁸ - Mimese ou mimésis, é um termo crítico e filosófico que abarca uma variedade de significados, incluindo a imitação, representação, mímica, imitatio, a receptividade, o ato de se assemelhar, o ato de expressão e a apresentação do eu.

2.4. O ensino de história e sua potencialidade.

Neste item no questionário, começamos, mais uma vez, com a apresentação de elementos diretos sobre um adjetivo para ser dado sobre a história. Com isso, elegemos conceitos como "interessante", "anticientífica", "sem utilidade para vida real", "importante para no dia-dia", "encantadora", "prática", "inútil" e entre outros, porque tínhamos o intuito de causar uma provocação rápida antes que discorressem de modo discursivo. Consolidando algo que foi escrito anteriormente, o resultado sobre o ensino de história foi bastante referencial para percebermos uma perspectiva positiva ao ensino de história, com isso, reforçando a sua importância e centralidade na formação dos jovens entrevistados.

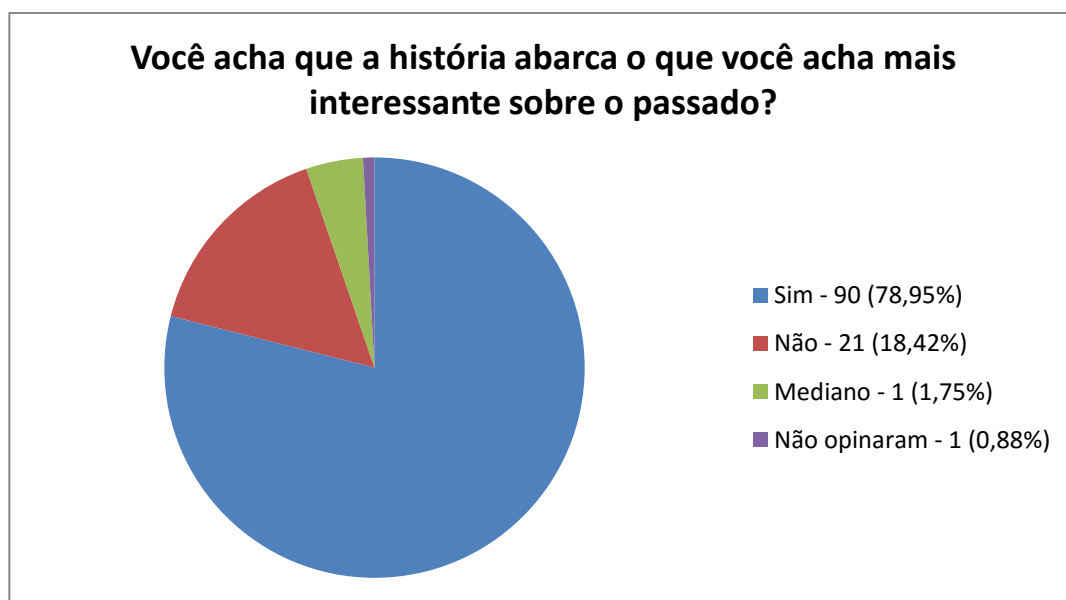


Analisando os dados, podemos observar o que já foi discutido nesse capítulo, a forte valorização do ensino de história e suas potencialidades para vida. Todavia, um item que gostaria de ressaltar nesses dados seria o elemento do “repensando as relações sociais”, que apareceu como segundo principal elemento apontado, o que reforça uma perspectiva mais crítica dos discentes entrevistados. Como havíamos debatido anteriormente, esse posicionamento político de refletir sobre as relações sociais estão entrecruzados com o crescimento de novos protagonismos sociais e os seus vínculos com

a política, sexualidade, relações étnicas e outros. Por isso, uma análise política ganhará espaço no decorrer dessa dissertação.

Essas questões também estariam relacionadas a mudanças dos perfis de provas, conteúdos curriculares e crescimento de novos atores sociais que produzem efeitos sobre o conteúdo que se passa dentro de sala de aula. Essa concepção apresenta diálogo direto com o conceito de hibridismo, uma discussão feita no campo curricular que nos remete às diferentes noções e concepções metodológicas que se entrecruzam¹⁰⁹. Carmen Gabriel, em diálogo com Stuart Hall¹¹⁰, salienta a importância de situar o conceito de hibridismo dentro de um “quadro de significação no qual a centralidade da cultura na leitura de mundo é assumida tanto na sua dimensão substantiva como epistemológica”¹¹¹, o que nos leva a entender o cultural como produtor constante de significações que culminarão na disputa de poder dentro do campo curricular¹¹².

Através dessa noção, podemos compreender as novas demandas que o ensino de história recebe hodiernamente, o que nos ajudaria a entender o maior ou menor interesse dos alunos por certos conteúdos de história. Nesse contexto, um questionamento se tornou fundamental e foi incorporado ao questionário: O ensino de história estaria inserindo o que o alunado acha de mais interessante sobre o passado? E mais uma vez, uma visão afirmativa sobre o ensino foi estabelecida, conforme pode-se observar a seguir:



¹⁰⁹ - LOPES, A.C. – Política de currículo: Recontextualização e Hibridismo in: Currículo sem fronteiras, v5, n. 2, 2005.

¹¹⁰ - HALL, S. - A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções do nosso tempo, In Educação & Realidade, jul-dez. 1997

¹¹¹ - GABRIEL, C.T. – Projeto de pesquisa “Verdade, diferença, hegemonia nos currículos de história: um estudo em diferentes contextos”. Faculdade de Educação / UFRJ, 2010, p. 5.

¹¹² - Idem.

Neste ponto, apareceram considerações importantes. Um bom exemplo é pensarmos algo obtido através das pessoas que disseram não. Parcela dessa discordância está presente na justificativa da falta de ampliação dos debates sociais, porque o ensino ainda estaria muito restrito ao debate de assuntos utilitaristas (conteúdo dos vestibulares) e centrado ainda nos assuntos mais corriqueiros/tradicionais. Estas ideias podem ser observadas nos comentários a seguir:

Não, pois acho que existem outros acontecimentos, histórias que não são estudadas e ensinados na escola. Isso porque fazemos parte um mundo onde impera o interesses de poucos (estudante da baixada fluminense)

Não, porque, por vezes, o ensino de história nas escolas se prende ao que mais cai nos vestibulares e não discutem sobre muitos temas. (estudante da zona norte)

Não necessariamente, o ensino de história foca nos principais acontecimentos e não os mais interessantes. Mostrar a cultura de diversos países, por exemplo, é um assunto um pouco explorado. (estudante da zona oeste)

Outro item que também ganhou substancialidade e que dialoga com as opiniões anteriores é a visão que enxerga certo eurocentrismo na escrita da história escolar, assim como percebe privilégios de um grupo sobre outro. Tal visão fica bem evidenciada nos comentários a seguir:

Não, acredito que apesar dos, em média, 12 anos que passamos na escola ainda é passada uma visão eurocentrica, deixando de lado informações que poderiam ser úteis para a nossa formação como indivíduos, expandindo as oportunidades. (estudante da zona oeste).

Sim, mas gostaria que fosse ensinado na escola mais assuntos próximos ao Brasil. Por exemplo, queria que a história do Paraguai fosse tratada com tanta importância quanto a da França, não quero ser eurocêntrica. (estudante da zona norte)

Não, pois acho que existem outros acontecimentos, histórias que não são estudadas e ensinados na escola. Isso porque fazemos parte um mundo onde impera o interesses de poucos. (estudante da baixada fluminense)

Com opiniões como essas, vemos mais uma vez uma valorização do aprofundamento das questões sociais e da própria cultura brasileira pelos discentes. É claro que algumas críticas se restringiram a comentada falta de interação e quesitos mais típicos recebidos pelo ensino de história, mas é na questão sobre o protagonismo de um maior debate sobre a construção da sociedade brasileira e das relações culturais em esferas

de grupos que retiramos o ponto mais profícuo do debate, discussão essa que será retomada e discutida nos capítulos posteriores.

Sobre as visões positivas, a possibilidade de entendimento do contexto atual é o argumento mais utilizado pelos alunos, e surge como um forte motivo de valorização da história. Conforme relata um dos alunos entrevistados, a história é interessante “porque relata tudo o que houve no passado, e alguns acontecimentos passados nos fazem entender melhor os dias atuais” (discente da baixada fluminense). Sendo assim, a história é, para muitos dos alunos, um elucidador das causas cotidianas e pedagógica para outros estudantes. Para ilustrar esse argumento temos a seguinte visão do aluno ao dizer que “o ensino de história apresenta os fatos passados e nos ensina a pensar, argumentos e mudar a sociedade atual” (discente da zona norte).

Dando prosseguimento à análise sobre a questão do ensino de história para o alunado concluinte, um último item surge para investigar se o ensino de história transformou a visão do alunado para o mundo que o circunda, tendo aqui, um resultado de suma importância para refletirmos na próxima parte da dissertação. Através dele, obtivemos num aspecto geral o seguinte resultado:



Essa opinião demonstra o poder de transformação que o ensino de história remete hoje em dia ao alunado. Com isso, a formação de um criticismo nos olhares dos estudantes se apresenta, em várias ocorrências, como reflexo das elaborações estabelecidas dentro da sala de aula e dos debates oriundos do diálogo entre o conteúdo da disciplina e o mundo contemporâneo. Tal elemento de discussão pode se apresentar, portanto, como norteador para os próximos passos na vida do estudante ao encerrar sua

vida escolar básica e também para o senso de julgamento do alunado sobre questões da vida.

Na opinião de alunos, a história teria a capacidade de

Com certeza. A história é essencial para o conhecimento da sociedade e para a formação da concepção individual de mundo. (estudante da zona oeste)

Com certeza, através dela pude perceber o quanto a minha participação política é importante para que haja mudanças no meu país e no mundo. Me fez ver que eu posso fazer alguma coisa, não sou impotente. (estudante da zona norte)

Despertou. Pois a vida se torna mais interessante se você sabe que alguém fez o que você quer fazer, ou que alguém fez desse jeito e deu errado, portanto, não vou repetir (estudante da baixada fluminense)

Dessa forma, a grande lição que tiramos mais uma vez do ensino da história com os alunos é sempre seu caráter elucidativo sobre o presente e quem sabe sobre as ações do futuro. Sendo assim, a história, para eles, é educativa e proporcionadora de um debate ético nos dias atuais, algo que discutiremos no terceiro capítulo. Todavia, a parte negativa, apesar de poucas, merecem sempre uma análise do que foi discutido. Só para ilustrar, as negativa se relacionam em grande parte por opiniões relacionadas com a falta de interesse¹¹³.

Em suma, através dessas construções podemos perceber questões importantes para serem destacados pelo estudantes pesquisado como uma amostragem sobre a forma de pensar a história e o seu ensino dos filhos da Classe C no Brasil. Com essas informações, a próxima etapa passa a ser a discussão sobre as relações com o passado no mundo contemporâneo e os possíveis diálogos ou divergências com os pontos levantados nesse capítulo.

¹¹³ - Um exemplo seria “Não, nunca tive essa “grande transformação” na minha vida por não ter o devido interesse pela disciplina” opinado por um estudante da zona oeste do Rio de Janeiro.

Capítulo 3 – Presentismo, experiência e senzala – desafios contemporâneos da historiografia e ensino de história no Brasil

Sem futuro e sem passado, ele produz diariamente o passado e o futuro de que sempre precisa, um dia após o outro, e valoriza o imediato.¹¹⁴

François Hartog, no capítulo “Memória, história, presente” do livro “Regimes de historicidade”, constrói sua argumentação elaborando um processo de introdução do conceito de presentismo como ordem do tempo, tendo como cerne a valorização do momento, da instantaneidade. Foi dessa maneira que o autor começou a mostrar características importantes sobre o atual regime de historicidade e a trajetória de sua predominância. Neste texto, Hartog traz três conceitos-chaves que dialogam com sua tese central: A memória, o patrimônio e a comemoração. Estes três elementos estariam indo em direção à noção da construção de identidades no contexto presentista (futuro como campo de incerteza mais uma vez), ou também para um campo de disputas pelo presente, que possui forte relação com o olhar dado ao passado.

Assim, a articulação das três categorias do tempo (passado, presente e futuro) aparece como instrumento para construção da noção de “Regime de historicidade” para Hartog. Na atualidade, tal discussão está presente em muitos contextos, tendo reflexos até em efemérides ou em políticas patrimoniais. Para melhor ilustrar a ideia, o historiador Walderez Simões Costa Ramalho, em sua resenha “O presentismo e a realidade brasileira em perspectiva”¹¹⁵, começa seu texto citando a reportagem de capa da Revista Veja do dia 1 de agosto de 2012 como uma espécie de simbolismo da construção de uma efeméride através do presente:

Ela veicula o semblante abatido de José Dirceu sobre um fundo escuro, e sob o título: “Réu: o petista José Dirceu e mais 37 acusados no caso do mensalão começam a ler seu destino decidido nesta semana no ‘juízo do século’ no Supremo Tribunal Federal, em Brasília”¹¹⁶.

Através dessa ilustração, Walderez observa que o termo “juízo do século” já torna o evento um marco dentro da história, e já condiciona passado e futuro ao peso do presente, reforçando, com isso, a noção de um regime de historicidade presentista. Esse

¹¹⁴ HARTOG, François. Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

¹¹⁵ - RAMALHO, Walderez Simões Costa. O presentismo e a realidade brasileira em perspectiva. :em hist. historiogr. • ouro preto • n. 14 • abril • 2014 • p. 148-154 • doi: 10.15848/hh.v0i14.656

¹¹⁶ Idem, p. 149.

tipo de articulação temporal expressaria, portanto, “não apenas um viés ‘midiático’ de interpretação do mundo político, mas também toda a cultura histórica contemporânea”¹¹⁷.

Dentro dos primeiros olhares levantados durante o meu trabalho de pesquisa, percebemos diálogos de aproximações e distanciamentos em relação ao pensamento constituído por François Hartog para o entendimento de como as relações do homem com o tempo possibilitaram um contexto presentista no Brasil. Dentro dessa perspectiva, uma questão importante seria a visão positiva sobre a história e seus possíveis veículos de manifestação. Podemos perceber isso em declarações como essa:

Ler é maravilhoso e aguça minha imaginação, ver filmes de qualidades sobre história é muito interessante e as biografias são a forma mais real de saber o que as pessoas realmente sentiam em um dado momento da história (estudante da baixada fluminense)

Neste ponto, observamos que o interesse pela história vem como algo positivado, e que inúmeras mídias produzem um grande interesse público pelo modo que a história é narrada. Tanto que o entrevistado fala de uma “forma mais real de saber o que as pessoas realmente sentiam”, levando, com isso, a perspectiva da ambiência / vivência sobre o passado. A capacidade narrativa dessas múltiplas manifestações nos leva a pensar na discussão benjaminiana de vivência e experiência¹¹⁸, conforme discutiremos a seguir, principalmente se levarmos em consideração comentários como do estudante citado acima, quando ele fala da leitura e da importância da ambientação. Tal questão apresenta fortes diálogos com a discussão sobre presentismo proposta por Hartog, tal como podemos observar na reflexão do historiador Manoel Salgado:

As transformações experimentadas em nossa relação com o tempo substituem a confiança no futuro pela necessidade de preservação no presente como forma de salvar-nos das incertezas desse tempo à nossa frente. A explosão recente de narrativas memorialísticas, dos discursos testemunhais e da febre patrimonial articula-se a esse processo de mudanças com relação à nossa percepção da passagem do tempo e de seus efeitos. É preciso, contudo, ter claro que a esse crescimento vertiginoso do trabalho da lembrança não corresponde necessariamente uma relação mais crítica em relação ao passado. Christophe Prochasson (2008) diagnostica esse tempo como sendo o de uma certa

¹¹⁷ Idem, p. 149.

¹¹⁸ - Para entendermos o que Walter Benjamin diz sobre Vivência (*erlebnis*) e Experiência (*erfahrung*), nós precisamos entender essas percepções em uma posição oposicionista, pois a noção de vivência é originada do verbo *erleben*, que remete à experiência ocular, ou seja, sensação de viver o momento, ser testemunha, sem necessariamente relacionar com a sua vida pessoal. Já a experiência (*erfahrung*) remete uma experiência oriunda de uma viagem, onde acumulamos e prolongamos nossa experiência entre o ocorrido e a nossa própria vida. Benjamin discute essas noções principalmente nos textos “Experiência e Pobreza” e “o Narrador”.

confusão entre história e memória, quando os apelos da emoção parecem mais adequados ao enfrentamento do passado do que as armas da crítica histórica.

Ademais, a perspectiva de várias mídias narrativas sobre o passado e sua gigantesca produção de memória se enquadra perfeitamente na chave de leitura levantada, que foi discutida também por François Hartog, que é a capacidade contemporânea de produção de arquivos e suas múltiplas formas de acessibilidade, dialogando com mais uma característica do presentismo¹¹⁹. Porém, um fato a ser pensado dentro de um campo de disputas pela memória do passado é que essa múltipla variedade de vias de acesso produz também a criação de uma atmosfera onde as inúmeras formas de transmissão produzem a sensação de que há variadas verdades. Essa visão é percebida no comentário feito por alguns da geração analisada, quando apontam a internet como possibilidade de contato com outras verdades que podem se encontrar além das amarras institucionais, conforme relata um estudante na zona norte: “sim, pois me mostra diversos pontos de vista sobre um mesmo fato, principalmente, com a internet”.

Com relação a isso, observamos, na atualidade, que uma forte disputa pela “verdade” cerca a narrativa histórica brasileira. A disputa política pelo lugar de fala, assim como o conflito pela “caneta” que escreve a história, se apresenta como a principal característica do caso brasileiro em sua relação com o presentismo, e possui um reflexo em nossa realidade atual, se pensarmos que, na entrevista, a grande maioria do alunado apresentou demandas sociais que conflitam com o interesse de uma classe dominante em manter sua primazia pela narrativa do passado brasileiro. É justamente essa discussão que esse terceiro capítulo busca colocar em cena.

Para isso, discutiremos primeiramente a tensão entre experiência x vivência pensada por Walter Benjamin, para assim pensarmos mais sobre uma das principais características do uso do passado no mundo contemporâneo. Analisaremos também exemplos de usos da história no nosso país que nos encaminhará para uma reflexão sobre a disputa política atual pela narrativa histórica, chegando assim a um diálogo entre esse momento atual e as opiniões dos estudantes entrevistados.

¹¹⁹ - Recapitulando a percepção de François Hartog sobre a construção de um presente hipertrofiado, que suprime passado e futuro.

3.1. A tensão experiência x vivência e suas consequências para a historiografia e o ensino da história no Brasil contemporâneo

A ambientação e o fato de ter controle sobre um certo personagem proporciona sensação de viver o período em questão. (Relato de um aluno da Zona Oeste)

Conforme discutido anteriormente, a escolha da Segunda Guerra Mundial como referência no questionário aplicado se deu pela diversidade de fontes de acesso e experimentação oriundas de livros, filmografia, videogames e museus. Com este evento, podemos perceber, de forma muito clara, como a historiografia e o ensino de história se apresentam dentro de uma discussão relacionada ao potencial de reflexão que o contexto da Segunda Guerra pode proporcionar a partir dessas diversas mídias. No relato que inicia este subcapítulo, o estudante relata que os jogos de videogame proporcionam a “sensação de viver o período em questão”, afinal, quem nunca gostaria de presenciar e protagonizar de seus sofás (de forma segura) eventos históricos como a Segunda Guerra, Revolução Francesa ou a Independência dos EUA? Conforme endossa um estudante da baixada, a preferência por essas fontes de acesso se dá “por serem maneiras mais físicas e palpáveis de se vivenciar a história” (estudante da baixada).

Discussões no sentido de até que ponto a historiografia teria a mesma capacidade narrativa ganhou força em muitos debates historiográficos¹²⁰. Para discutir a questão da capacidade narrativa da contemporaneidade, é interessante colocarmos em cena a noção de experiência¹²¹ cunhada por Walter Benjamin e seu diagnóstico do fenômeno que chamou de *empobrecimento* ou *degradação da experiência moderna*¹²², fenômeno esse que está diretamente relacionado com as questões aqui levantadas.

Conforme nos adverte Benjamin¹²³, os modos de produção de bens e mercadorias da era moderna nos ajudam a compreendermos o modo como os indivíduos

¹²⁰ O debate teve reflexos em discussões clássicas como a de Carlo Ginzburg e Hayden White, publicada no Brasil em uma coletânea organizada por Jurandir Malerba com o título *A História escrita: teoria e história da historiografia*, visando discutir, a partir do Holocausto judaico, o papel da história e seu potencial narrativo.

¹²¹ - BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994

¹²² Walter Benjamin foi um dos primeiros a denunciar a intensificação da degradação de nossa capacidade narrativa na Modernidade¹²². Para ele, o bom narrador é aquele que intercambia experiências vividas pessoalmente ou contadas pelos outros, sendo então uma ponte entre o passado e o presente, o individual e o coletivo, coisa que não estaria acontecendo devido a algumas particularidades da vivência moderna, tais como a aceleração e o individualismo. Para Benjamin (1994) os dois grandes golpes contra os narradores foram o romance com seu caráter individualista, e principalmente a informação de caráter jornalístico, com seu caráter objetivo e efêmero.

¹²³ - Idem.

habitam e se relacionam nas grandes metrópoles urbanas. O filósofo observa, portanto, um grande paralelo entre esses dois contextos: tanto nas fábricas quanto nas grandes cidades, há um predomínio da velocidade e do automatismo, provocando um novo tipo de *vivência* que acaba por padronizar a forma de relação do homem com o mundo.

Para Benjamin¹²⁴, as excitações sensoriais em demasia nos grandes centros urbanos regidos pela velocidade e automatismo, especialmente a estimulação exacerbada de funções como a visão, produziriam efeitos imediatos e constantes na consciência, efeitos esses percebidos como “choques”. Amortecidos pelo consciente, os “choques” não se fixam na memória profunda, tendo o homem moderno muita dificuldade para elaborá-los. E não é difícil percebermos a continuidade e até mesmo exacerbação de tal fenômeno na contemporaneidade, onde a velocidade induz muitas vezes ao esquecimento, limitando nossas possibilidades de elaboração do “novo”, fazendo com que pautemos nosso existir muito mais pelo critério da *vivência* do que pela *experiência*.

A partir dessa questão referente aos eventos choques, a utilização no questionário da temática sobre Segunda Guerra Mundial ganhou bastante sentido. Não há um evento da história mundial que consiga reunir tantas publicações e plataformas para abordar e narrar o assunto. A Segunda Guerra Mundial foi, sem dúvida, um evento produtor de inúmeros choques, e o modo como lidamos com esse evento nos dias de hoje revela um pouco essa tensão entre vivência e experiência apontada por Benjamin.

Levando em consideração que o cenário contemporâneo possui muitas conexões com o cenário moderno apresentado por Benjamin, uma considerável parcela da geração dos alunos entrevistados obviamente reflete a ênfase na vivência e um maior afastamento da experiência enquanto elaboração. Assim, conforme apontado no capítulo dois, o modo como os alunos entrevistados se relacionam com o tema mostrou uma considerável demanda pela dimensão visual sobre o assunto. Vimos também que os discentes que relatam um suposto lado massante da sala de aula, queixaram-se, em sua maioria, de uma ausência de interatividade, e entre os homens, em especial, a questão dos jogos como simuladores também ganhou destaque, o que aponta para a ênfase contemporânea nos estímulos sensoriais- especialmente os estímulos visuais - e nas excitações emocionais.

Assim, sendo choque o efeito da velocidade na experiência contemporânea, esse efeito naturalmente atravessa também o modo como os alunos lidam com eventos

¹²⁴ - BENJAMIN, W. Sobre alguns temas de Baudelaire. In: A modernidade e os modernos. Tempo brasileiro: Rio de Janeiro, 1975

históricos. Um dos problemas decorrentes daí é que, conforme sintetiza Travassos¹²⁵, tal sujeição contemporânea à experiência do *choque* “ativa constantemente o consciente, ocasionando a perda da memória, o declínio da *experiência*, o anestesiamento dos sentidos, o embotamento do olhar”.

Porém, ao mesmo tempo em que Benjamin denuncia o empobrecimento da modernidade em termos de experiência e memória, ele também percebe o potencial transformador dessa sensibilidade moderna. Esse potencial dependeria de nossa capacidade de sentir o choque e, na medida do possível, não se deixar anestesiado por sua constante aparição. É por isso que apesar de estarmos mergulhados muitas vezes nesse cenário de “anestesiamento dos sentidos”, há ao mesmo tempo uma grande parcela de alunos que parece conseguir se relacionar de outro modo com o ensino da história. Nesse grupo, há inúmeros alunos que reforçam a importância da sala de aula como método de contato com a Segunda Guerra Mundial, principalmente quando apontam o valor de uma visão mais crítica proporcionada pelo professor.

Os questionários revelaram, portanto, um bom contraste entre aqueles que criticam a falta de interatividade da sala de aula e aqueles que defendem a relação entre professor e aluno. Nesse segundo grupo de alunos, algumas opiniões ilustram muito bem a importância que dão à relação professor-aluno em sala de aula:

Sala de aula. Além de aprender sobre o tema, você conhece as diferentes opiniões, tanto dos alunos quanto dos professores. (estudante da zona oeste)

Na sala de aula pois é aonde se compartilham diferentes opiniões sobre o assunto. (estudante da baixada fluminense)

Na sala de aula, principalmente, pelos excelentes professores abordando o tema e livros da minha mãe que fez história. (estudante da zona norte).

Todavia, é importante lembrarmos que as críticas referentes ao ambiente/ensino escolar não necessariamente se apresentam como uma visão acrítica. Pelo contrário, em algumas visões, o aluno reconhece que a discussão em sala de aula deveria ir além do que a sala de aula pode ofertar, como na resposta da aluna da zona norte: “Varia muito da forma como o tema é abordado, tem que ser de uma forma que chame a atenção dos alunos, como trazendo para a atualidade (as consequências)”

¹²⁵ - TRAVASSOS, M. Estética do choque- arte e política em Walter Benjamin. [dissertação de mestrado]. Pós-graduação em Filosofia da Universidade Estadual do Ceará: Fortaleza, 2009, p. 73.

Portanto, é muito importante ressaltarmos que a questão não é escolher um discurso superior da reprodução do pensamento histórico, porque a capacidade de tocar e refletir um evento histórico pode, sim, ser superior em um jogo de videogame ou filme, ou seja, a ambientação não é sinal de enfraquecimento do imperativo ético da narrativa. A questão primordial está em pensarmos formas de alcançarmos a noção de experiência proposta por Benjamin refletida até aqui sabendo que até mesmo a sala de aula deve repensar formas de trabalhar com a interatividade sem deixar de provocar elaboração, para que consigamos produzir reflexões sobre eventos choques e, assim, construirmos um conhecimento crítico sobre o passado.

É importante ressaltar que o fato de surgirem críticas sobre a falta de ambientação ou sobre a capacidade do ensino de história em possibilitar uma maior interação com o evento histórico, não quer dizer que o alunado visa apenas o choque e a superficialidade da vivência, porque os mesmos estudantes durante a entrevista demonstraram desejo pelo aprofundamento e compreensão do Brasil que vivem e experimentam, como, por exemplo, podemos atestar nas seguintes visões

São muitos detalhes relacionados a datas e poucas coisas que podem fazer diferença no dia a dia, como a cultura das nações, entre outras coisas referentes à transformação e formação das sociedades (aluno da baixada fluminense)

Sinto falta de questões mais antropológicas e que abordem mais sobre a origem de muitos conceitos existentes na sociedade atual. Uma interação maior com a filosofia e Sociologia seria excelente. (aluno da baixada fluminense)

Pois a história aborda mais os pontos factuais e pode até não incitar o aluno a repensar ou saber como usar aquilo para agregar valores na sua vida. Refletir. (aluno da zona oeste)

Entre as respostas que fizeram críticas ao ensino da história, a visão de um aluno da baixada fluminense chamou a atenção por refletir muito bem uma parte do contexto político em que vivemos atualmente. Ele ressalta a importância do ensino, mas considera que “por interesses maiores da política pelos professores, o ensino real da história esteja um pouco comprometido”. Sua resposta reflete o pensamento de uma parcela que vem dominando o discurso sobre a história e outras disciplinas da área de humanas. Reçamos, portanto, na questão do político na construção da escrita da história e do seu ensino na atualidade. Assim, apesar dos dados da pesquisa apontarem em sua grande maioria para

o potencial transformador do ensino de história,¹²⁶ evidenciamos que o discurso deste aluno da baixada fluminense é o reflexo de um perfil que tem crescido e é representado por forças conservadoras ou movimentos como a Escola Sem Partido.

Recentemente, passamos a encontrar com muita frequência, na mídia, publicações e reportagens que tentam se opor a uma suposta doutrinação feita na escolas. A exegese do discurso opositor ao crescimento da classe C e das causas sociais dos últimos anos no Brasil parece estar relacionada a esse pensamento que critica o ensino emancipador, tanto que o pedagogo Paulo Freire passou a ser uma vitrine de críticas nos últimos anos, já que defendia que a educação deveria estar a serviço da humanização e na libertação dos sujeitos, criando com isso uma perspectiva emancipatória e libertária do cidadão¹²⁷. Chama a atenção, na atualidade, que esse discurso *freireano* virou algo repudiado pelas elites dominantes, que interpretam o seu discurso como um risco. Um exemplo disso é o discurso do Instituto Liberal sobre o pensamento de Paulo Freire:

Enquanto a educação brasileira for baseada no método freireano o resultado continuará sendo o mais desanimador possível, com o nosso país caindo ainda mais no ranking do PISA (Programa internacional de avaliação de alunos) com o desempenho péfio de nossos alunos, que em vez de priorizada uma educação formativa de fato e neutra, tem aulas de marxismo que corrompem a mente de nossas crianças e adolescentes em prol da revolução cultural e silenciosa que o italiano Antonio Gramsci propunha. Paulo Freire tem uma grande colaboração nesse resultado triste para o futuro de nosso país. Precisamos urgentemente de mais mentes pensantes no futuro para ajudar no crescimento de nosso país, não de mais soldados socialistas.¹²⁸

Dentro desse cenário, muitos exemplos críticos ao pensador Paulo Freire ou ao ensino emancipatório aparecem então propagados pelo tecido social em forma de imagens e caricaturas:



¹²⁶ - Relembrando o dado citado no segundo capítulo, ao perguntarmos se a história despertou ou transformou a visão de mundo do aluno, nós tivemos os seguintes dados: 90,35% do alunado entrevistado ressaltou que sim, 6,14% disse que não e 3,51% disse que mais ou menos.

¹²⁷ - FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

¹²⁸ - Trecho da coluna presente no site do Instituto Liberal. Acesse: <http://www.institutoliberal.org.br/blog/paulo-freire-e-o-assassinato-do-conhecimento/>

(<http://rodrigoconstantino.com/artigos/problema-da-educacao-brasileira-e-doutrinação-e-gestao-nao-falta-de-verba/>)



(<http://www.institutoliberal.org.br/blog/um-professor-liberal-ensino-publico/>)



(<http://miltonmarchioli.com.br/blog/paulo-freire-a-verdade-por-tras-do-patrono-da-educacao-brasileira/>)

Interessante observarmos que o discurso emancipatório do pedagogo brasileiro está muito mais próximo da perspectiva de experiência compreendida por Walter Benjamin, quando aponta para a importância da elaboração e aprofundamento das narrativas. Enquanto isso, o discurso da vivência, aparentemente, parece estar próximo

do mobraliano¹²⁹, podendo, em muitos casos, estar ligado aos defensores de um modelo histórico padronizador. Outro exemplo interessante deste discurso podemos encontrar em outro dos nossos entrevistados, conforme podemos observar:

Pois o professor que aborda o tema pode acabar sugerindo o seu ponto de vista sobre o processo, o que pode gerar uma conclusão precipitada acerca do movimento político. (estudante da zona norte)

Apesar de visões como estas terem sido minoria nos alunos pesquisados, o contexto atual vivido no Brasil aponta para a necessidade de discutirmos esse cenário em que as humanidades encontram-se constantemente bombardeadas por uma pressão política. Desde 2015 o Brasil se encontra em uma profunda crise política que produz efeitos na própria produção historiográfica que serão discutidos mais a frente. Em tempos de desamparo, os eventos midiáticos trágicos produzem sentidos acachapantes sobre o que se é exposto, e a própria produção sobre o passado sofre estes efeitos nos interesses sobre que tipo de relação com a memória iremos abordar.

Vimos que grande parte do alunado entrevistado ressaltou o valor da história, disciplina que classificaram, em sua maioria, como saber a ser destacado como importante para o prosseguimento da vida. No entanto, a pesquisa deixou claro que a curiosidade pelo passado não se resume apenas ao ensino de história, mas envolve também o contato com grandes mídias, principalmente filmografias e a gigantes fontes de arquivos da internet. Para Anita Lucchesi, a humanidade estaria ressignificando suas relações com o mundo e também com a história por causa da virtualização da linguagem:

Dentre as chamadas tecnologias de informação e comunicação, para estreitar nosso recorte nas amplas possibilidades tecnológicas, interessa-nos pinçar as mídias digitais inseridas no contexto de surgimento e evolução da World Wide WebXI, a rede mundial de computadores, que hoje se encontra em sua segunda geração (2.0), caminhando para a terceira (Web Semântica). Essas mídias e a constelação digital ao seu redor (aplicativos, softwares, widgets etc.) têm sido responsáveis por uma mudança sem precedentes na percepção e na compreensão dos fenômenos comunicacionais. A humanidade encontra-se na transição da cultura alfabética para a cultura digital, de modo que a forma como apresentamos as informações está se modificando. Além disso, a chegada

¹²⁹ - O Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) foi um projeto do governo militar brasileiro criado pela Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967 a 1985, e propunha a alfabetização funcional de jovens e adultos, que abandonaram a escola, visando conduzir a pessoa a adquirir a leitura, escrita e cálculo como meio de integrá-la a sua comunidade, permitindo melhores condições de vida na sociedade. Porém, a principal e essencial diferença na utilização destes procedimentos em relação ao método Paulo Freire, era o fato de no Mobral haver uma uniformização do material utilizado em todo o território nacional, não traduzindo assim a linguagem e as necessidades do povo de cada região, principal característica da metodologia freireana. No Mobral, o método do educador Paulo Freire, a prática, não de liberdade, mas de integração ao modelo brasileiro ao nível das realidades de cada região, seus problemas suas virtudes, ou seja, construindo uma concepção modelar e não subjetiva, logo, libertária.

dessas tecnologias foi acompanhada de um movimento de virtualização que provocou significativa distensão das noções de tempo e espaço. Fatores que de diferentes maneiras atravessam elementos chave para os profissionais da História: o tempo, o espaço e o dado.¹³⁰

Portanto, não necessariamente o ensino da história pode ser visto como o principal meio ideal de contato com o passado. Por exemplo, a internet, como vimos em Lucchesi, possibilitou desde visitas a museus virtuais, a inúmeras imagens e vídeos que rompem com a monotonia da sala de aula, virtualizando, com isso até mesmo o ensino de história. Porém, um ponto de extrema relevância que deve ser destacado é o quanto a história presente na internet facilita a busca por elementos que reforcem os anseios idiossincráticos do próprio navegante. Ilustrando o argumento, um jovem neonazista, por exemplo, encontrará com maiores possibilidades informações sobre a sua perspectiva no Google. O fascínio pelas informações virtuais ilimitadas fica claro em comentários como: “Internet, pois ali mesmo você pode abrir outras janelas de navegação e se aprofundar mais sobre o assunto”. (estudante da zona oeste)

Esse excesso de informações proporcionado pelas novas tecnologias era também um temor apresentado pelo historiador Manoel Luiz Salgado Guimarães. Ele questionava, então, a capacidade da sociedade e dos historiadores em processar o boom de informações e memórias produzidas pelo passado:

certamente aspectos da cultura tecnológica contemporânea teriam de ser abordados, tendo em vista seu impacto na construção de nossa relação com o passado a partir de seus vestígios. A crescente capacidade de armazenamento e memória propiciada pelas novas tecnologias não necessariamente corresponde a igual capacidade de processá-las através das narrativas históricas. Dessa maneira, o aumento da capacidade técnica de produzir e armazenar vestígios do passado não assegura imediatamente maior capacidade de transformá-los em narrativas acerca das experiências vividas. Segundo Christophe Prochasson (2008), falta ao historiador contemporâneo a “falta” que possibilitaria exatamente o trabalho de reflexão acerca dessa ausência.¹³¹

Esta grande capacidade memorialística citada por Manoel Salgado, que também dialoga com o que vimos até agora com François Hartog, se apresenta, portanto, como um dos grandes desafios contemporâneos sobre a historiografia, porque uma grande parcela pode se apoderar de visões e de informações e processá-las com diretrizes

¹³⁰ - LUCCHESI, Anita. Por um debate sobre História e Historiografia Digital. Em Boletim Digital Boletim Historiar, n. 02, mar. /abr. 2014, p. 47.

¹³¹ - GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. A escrita da história e ensino da história: tensões e paradoxos. in: A escrita da história escolar: memória e historiografia / organizado por Helenice Aparecida Bastos Rocha, Marcelo de Souza Magalhães e Rebeca Gontijo. – Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009. P.

políticas revisionistas e/ou instrumentos ressignificadores do próprio presente. Um bom exemplo desta questão no contemporâneo é a remodelação do passado para trazer um falso projeto aos governos como do Partido dos Trabalhadores dentro de uma causa comunista, e também de produzir contextualizações históricas que deturpem as causas sociais. Exemplificando esta visão, nós temos a revitalização de elementos da Guerra Fria (Comunismo x Capitalismo) e o resgate de números de mortos nos regimes espalhados pelo mundo para ilustrar a importância da retirada do governo ou até mesmo para defender uma nova intervenção militar. Uma ilustração muito utilizada é o da comparação do nazismo com o comunismo como se fossem coisas iguais e de esquerda, conforme podemos observar a seguir:

FASCISTAS SEMPRE USAM CRIANÇAS COMO ESCUDOS HUMANOS



NAZISMO +25 Milhões de Mortos	COMUNISMO +120 Milhões de Mortos	PETISMO +200 milhões Você é uma vítima!
--	---	--

(<http://emanuelnuessilva.blogspot.com.br/2013/11/por-que-no-brasil-o-comunismo-pode-e-o.html>)

AS BANDEIRAS DO SOCIALISMO



† 60 milhões ? † 50 milhões ? † 20 milhões ?

(<https://regisaeculorumimmortali.wordpress.com>)

É válido sempre repensarmos que comparações absurdas acabam ganhando sentido nesses momentos, visto que certos contextos temporais podem, inclusive, reconfigurar o passado. Estas demonstrações nos levam ao temor citado por Manoel Salgado sobre a nossa falta de capacidade de processar – e elaborar, no sentido Benjaminiano - esse boom de memórias, de repensarmos informações sobre o passado que a sociedade tecnológica nos proporciona e no perigo que certos subjetivismos políticos e fascistas podem encaminhar a produção histórica. Essa reflexão sobre o modo como lidamos com o excesso de informações nos lembra Giorgio Agamben, quando aponta que o cotidiano do homem contemporâneo é povoada por um excesso de eventos, mas pobre em experiências:

Pois o dia-a-dia do homem contemporâneo não contém quase nada que seja ainda traduzível em experiência: não a leitura do jornal rica em notícias do que lhe diz respeito a uma distância insuperável; (...) não a fila diante dos guichês de uma repartição ou a visita ao país de Cocanha do supermercado nem os eternos momentos de muda promiscuidade com desconhecidos no elevador ou no ônibus. O homem moderno volta para casa à noite extenuado por uma mixórdia de eventos – divertidos ou maçantes, banais ou insólitos, agradáveis ou atrozes – entretanto nenhum deles se tornou experiência¹³²

O pensador italiano procurou responder, em seus seis ensaios, se a experiência tal como pensada por Benjamin é ainda possível para o homem moderno. Tal questionamento leva-o a refletir sobre a linguagem e seus limites. Daí, outra grande questão desafio do campo historiográfico parece ser a construção de uma capacidade de transmissão que possibilite a ampliação da experiência, que promova uma elaboração reflexiva que conecte a história de vida individual e o social, e não uma simples vivência acumulativa de informações.

Todas essas demandas subjetivas contemporâneas remetem também ao que o historiador Christophe Prochasson enfatiza como a necessidade de pensarmos os estudos sobre as emoções:

Emoção encontra seu equivalente no velho sentido da palavra paixão, que designa o conjunto de movimentos afetivos, mais ou menos estáveis, engendrados pelo choque de um estado individual com a análise de uma situação. Isto implica em duas consequências importantes: as emoções não resultam de um encaminhamento puramente individual, mas se inscrevem em uma perspectiva social e cultural; elas não se opõem à cognição. Torna-se

¹³² AGAMBEN, Giorgio. Infância e história – Destruição da experiência e origem da história. 2005, p. 22.

necessário recordar do caso de Tocqueville. Ao se estudar as emoções, não se busca tomar o homem a nu. Os impulsos ocultos de sua alma estão definitivamente vedados aos historiadores, como também a seus contemporâneos, quaisquer que sejam as pretensões de alguns dentre eles. Em compensação, existem meios para a apreensão e o estudo dos registros da expressão das emoções, como também aquilo a que chamarei de práticas emocionais, que visam a desencadear os usos das emoções.¹³³

Sendo assim, a discussão emocional no campo historiográfico torna-se importante para pensarmos a questão da subjetividade como fruto de um contexto social e cultural do mundo. Vimos que a sensibilidade midiática trata de se adaptar às demandas, estetizando e espetacularizando memórias de acordo com o que se pede das demandas imediatas da sociedade, ou seja, reforçando subjetividades polarizadoras ou não. Com essa perspectiva, a utilização da memória pelo espetáculo midiático ganha força pela subjetividade de interpretação do evento onde, cada vez mais, o acontecimento ganha um sentido maniqueísta, trazendo, com isso, uma polarização proposital, um tomar partido. Dando continuidade aos desdobramentos desse quadro, partiremos, a seguir, para uma análise deste contexto maniqueísta sobre a história que vem predominando no nosso debate neste capítulo.

3.2. A luta entre a “Casa Grande e a Senzala” dentro campo histórico

Não, acredito que apesar dos, em média, 12 anos que passamos na escola ainda é passada uma visão eurocêntrica, deixando de lado informações que poderiam ser úteis para a nossa formação como indivíduos, expandindo as oportunidades. (Relato de um estudante da Zona Oeste)

Devemos aproveitar que os alunos estão ali, à nossa disposição, sem poder sair da sala, (...) para 'fagocitá-los' ideologicamente, para que abracem as nossas causas e votem nos nossos candidatos; ou devemos fazer o possível para respeitar sua liberdade de consciência e de crença, e auxiliá-los de forma desinteressada (ou tão desinteressada quanto possível) na busca do conhecimento?"¹³⁴

Miguel Nagib, formulador do Movimento Escola Sem Partido, elaborou essa declaração após a aprovação na Câmara dos Deputados do Estado de Alagoas do projeto

¹³³ - PROCHASSON, Christophe. Emoções e política: primeiras aproximações. *Varia hist.* [online]. 2005, vol.21, n.34, pp. 312.

¹³⁴ - Trecho da declaração de Miguel Nagib, ideólogo da Escola Sem partido, na reportagem ao site G1. Ver: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/alem-de-al-4-estados-e-df-avaliam-leis-sobre-atuacao-dos-professores.ghtml>

“Escola Livre” que visa à neutralidade do ensino e uma possível punição aos professores que romperem com as obrigações impostas pela lei. Além de Alagoas, mais quatro estados (São Paulo, Goiás, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul) e o Distrito Federal discutem a ideia. Esse projeto já vem sendo apelidado como a “lei da mordaca” e surgiu com mais força em um momento de crise política e econômica do Brasil.

O contexto de colapso político instaurado no país desde a reeleição da Presidente Dilma Rousseff (Partido dos Trabalhadores), em 2014, produziu alguns reflexos importantes também no campo do ensino de história, como repararemos a seguir. Durante os governos do Partido dos Trabalhadores (Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff) tivemos uma forte ascensão do poder de consumo da Classe C, da diminuição da população nacional na linha da pobreza e do aumento do acesso da parcela mais pobre ao ensino superior. Por isso, fortes alterações sociais foram produzidas e novas demandas sociais vieram à tona como, por exemplo, a própria citação que inicio este subcapítulo, que produz um contraste com a visão de Nagib ao ressaltar a importância da busca de um ensino menos eurocêntrico.

Na mesma tônica, no capítulo 2, questionamentos importantes, oriundos do grupo de alunos entrevistados, foram interessantes para pensarmos a questão da política atual que o Ensino de história e outras disciplinas estão sofrendo. Por exemplo, a emergência do movimento feminista, o rompimento de uma cultura eurocêntrica, o repensar das relações étnicas e sociais e a discussão de gênero foram temáticas ressaltadas pelos estudantes como vimos no capítulo anterior¹³⁵. Porém, essa ascensão socioeconômica e também política provocou reações políticas e sociais de grupos oposicionistas e, com o contexto de crise econômica, a pressão opositora ganhou ainda mais força, tendo a concepção de Escola Sem Partido como um dos reflexos dessa contrarreação.

Porém, como essa luta política tomou o ensino de história como um ponto de tensão? Nesses últimos anos, o fortalecimento de grupos como o MST, feministas, LGBTTT, movimentos negros e indígenas tiveram como base de apoio os grupos favorecidos com o crescimento proporcionado pelos governos dos trabalhadores. Um

¹³⁵ - Para ilustrar este argumento mostrarei algumas citações sobre o assunto: “Pois quando se entende de política e economia, você consegue entender o presente e passa agir mais conscientemente, principalmente na hora de votar.” (estudante da baixada fluminense), Revolução (feminista) (estudante da zona norte), “porque mostra alguns motivos para certos comportamentos do dia de hoje, por exemplo, racismo.” (estudante da baixada fluminense) e “conforme conheci as histórias das revoluções e de pensadores, pude conhecer e entender que existiam mais possibilidades do que apenas aquelas que pude observar em nossa sociedade.” (estudante da zona oeste).

exemplo disso podemos observar na exegese de um forte movimento feminista dentro das escolas referendado por ações como a do “meu professor abusador”¹³⁶, “meu amigo secreto”¹³⁷, “meu primeiro assédio”¹³⁸ e “me avisa quando chegar”¹³⁹. A grande repercussão pública dessas ações se tornou um importante elemento crítico às heranças de nossa sociedade patriarcal e elitista que marcaram por anos nosso país. Isso sem contabilizar a presença de autores como Simone Beauvoir e a proposta de redação do último ENEM que levaram o governo de ser acusado como doutrinador ideológico.

Este contexto nos leva a um forte problema enfrentado dentro da nossa disciplina, e que reconfigura a nossa particularidade historiográfica atual. No primeiro capítulo, trouxemos a importância do debate promovido por François Hartog sobre a elaboração do presentismo, mas também buscamos discutir até que ponto essa concepção pode ser hegemônica para analisar todas as relações do homem com o tempo e, principalmente, o caso brasileiro. Com isso, começamos este capítulo discutindo a relação da experiência da produção histórica e sua relação com os usos do passado para os entrevistados, possibilitando um diálogo com o que Hartog discute na contemporaneidade sobre a escrita da história. Porém, esta problemática política hodierna que passa o Brasil revela algo singular para a atual relação do alunado com o tempo e do povo brasileiro com toda produção historiográfica. Essa tensão é oriunda, como percebemos ao analisar os dados dos alunos, de um embate entre a Casa Grande (estrutura elitista e patriarcal) com a Senzala¹⁴⁰ (grupo que emergiu social e politicamente na última década), por isso, entendemos que não podemos pensar a relação do tempo apenas como uma engrenagem presentista, mas, sim, como o passado sendo um reflexo do campo de disputa político contemporâneo.

Quando o alunado evidenciou no material de pesquisa o seu desejo por assuntos de cunhos sociais e nacionais, tivemos ali o reflexo de um grupo emergente do ponto de

¹³⁶ - Ver <http://brasil.estadao.com.br/noticias/geral,pagina-meu-professor-abusador-recebe-600-relatos-de-assedio,10000016107>

¹³⁷ - Ver <http://revistagalileu.globo.com/blogs/buzz/noticia/2015/11/20-relatos-da-hashtag-meuamigosecreto-que-precisam-ser-lidos.html>

¹³⁸ - Ver http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/tecnologia/2015/10/22/interna_tecnologia,503498/na-primeiroassedio-mulheres-compartilham-experiencias-com-assedio.shtml

¹³⁹ Ver <http://ichsemfoco.blogspot.com.br/2016/04/meavisaquandochegar.html>

¹⁴⁰ - Os termos Casa Grande e Senzala são oriundos de estruturas excludentes oriundas desde o Brasil Colonial, onde a Casa Grande seria a residência do senhor de escravos e a Senzala representava a moradia dos escravos. Em 1933, o antropólogo Gilberto Freyre publicou o livro Casa-Grande & Senzala que marcou os estudos das relações escravistas brasileira e a própria formação societária contemporânea, que eternizou o conceito Casa Grande e Senzala.

vista político. Um reflexo importante desta demanda é a geração de leis como a nº 10.639/03, que incluiu o ensino de cultura e da história africana e afro-brasileira, possibilitando o rompimento de uma historiografia etnocêntrica no ensino de história. Sem deixar de lembrar também a própria discussão da nova Base Comum Nacional Curricular¹⁴¹, que trouxe fortes propostas para o combate de uma perspectiva eurocêntrica como desejada por alunos entrevistados, mas que com a atual configuração política no Brasil, virou mais uma zona de disputas.

Apesar dessas mudanças observadas, ainda esbarramos em entraves e questionamentos da validade desse debate, entraves esses contido até mesmo entre profissionais de ensino e políticos. O enaltecimento dessas temáticas está sendo apontado como doutrinador e parcial, ou seja, na visão de alguns políticos e certos civis, a discussão desse fato seria apenas para criar uma celeuma política e politizar causas que retirariam o senso crítico do alunado. Contudo, os grupos que mais defendem a manutenção eurocêntrica ou criticam a introdução de assuntos que questionem o status quo vigente são representados por uma elite branca, patriarcal e socialmente estabelecida no país. A partir dessa identificação, podemos perceber, que no caso da história, o campo de disputa se apresenta por um enfrentamento entre a primazia da narrativa e pela luta da manutenção do velho discurso da Casa Grande contra os avanços sociais dos membros da senzala. No própria site da Escola Sem Partido, podemos encontrar ideias que corroboram com que estamos escrevendo:

A doutrinação política e ideológica em sala de aula ofende a liberdade de consciência do estudante; afronta o princípio da neutralidade política e ideológica do Estado; e ameaça o próprio regime democrático, na medida em que instrumentaliza o sistema de ensino com o objetivo de desequilibrar o jogo político em favor de um dos competidores.¹⁴²

Quando os formuladores desta linha de pensamento visam mostrar a periculosidade do discurso das ciências humanas, podemos perceber que a emergência das temáticas já citadas está sendo encarada como um reflexo do que se é ensinado na escola, e não como fruto da própria demanda conscientizada dos estudantes. Por exemplo, nos questionários, alguns alunos demonstram que se poderia ir ainda mais longe na discussão que é vista já como “doutrinatória” como evidenciamos no segundo capítulo.

¹⁴¹ - Recentemente, a ANPUH (Associação Nacional de História) publicou uma carta sobre o tema. Veja no site: <http://site.anpuh.org/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/3140-nota-da-associacao-nacional-de-historia-sobre-a-base-nacional-comum-curricular-bncc>

¹⁴² - Acessado na seguinte página: <http://www.programaescolasempartido.org/saiba-mais>

Como ilustração disso, trago novamente uma citação feita por um entrevistado que demonstra ainda o forte eurocentrismo do ensino:

Os acontecimentos, em geral, porém se tratando em particular sobre fatos sobre guerras, revoluções e política. Porém, o tipo de ensino no 2º grau é muito eurocêntrico. (Estudante da zona norte)

Por consequência, podemos identificar que, em muitos casos, não são as ações dos professores que levam a geração dessa demanda mais conscientizadora e política da história, pelo contrário, é o aluno e o crescimento progressivo do nível de instrução das classes inferiores da sociedade que produziram essa necessidade por assuntos mais sociais e reflexivos da história da sociedade brasileira. Tanto que podemos perceber que críticas a programas como o Bolsa Família, que aumentou a presença de estudantes nas escolas - porque o acompanhamento da frequência é uma das contrapartidas dos beneficiários do programa - tornaram-se bastantes frequentes por estarem incitando formação de usurpadores do programa. Porém, o crescimento da presença escolar é inegável, e desmonta qualquer tipo de crítica a funcionalidade do programa, como atesta uma recente pesquisa publicada pelo Governo Federal:

Mais de 15,7 milhões de crianças e jovens beneficiários do Bolsa Família tiveram sua frequência escolar acompanhada durante os meses de outubro e novembro do ano passado. O montante representa 91,7% dos 17,1 milhões de alunos com o perfil de acompanhamento e é o segundo melhor resultado da série histórica, iniciada em 2005.¹⁴³

Um outro indício interessante a se destacar é o reflexo da conscientização política dos alunos da rede pública de ensino. Temos como ilustração disso os movimentos de ocupação de estudantes nas escolas públicas e, até mesmo, em prédios governamentais, como forma de pressão política. Esses movimentos cresceram, principalmente, nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro, e um exemplo foi a ocupação da ALESP feita recentemente por estudantes reivindicando investigações contra o caso do desvio da merenda escolar em São Paulo¹⁴⁴. Entretanto, mais uma vez, esses movimentos são enxergados como reflexo de um movimento doutrinário dentro das

¹⁴³ - Notícia fevereiro de 2015. Acesse o site: <http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2015/02/bolsa-familia-acompanha-frequencia-escolar-de-mais-de-15-7-milhoes-de-alunos>

¹⁴⁴ - Ver <http://www.diariosp.com.br/noticia/detalhe/92031/alesp-continua-ocupada-por-alunos-que-pedem-cpi>

instituições de ensino, tendo como desdobramento, inclusive, o movimento do Desocupa, um movimento daqueles que “só querem estudar”, como tenta argumentar um membro em recente entrevista:

“Com essa situação, tiraram um pouco do direito que eu tenho de estudar, que o que eu mais quero é estudar. Eles são chamados de revolucionários e eu sou só um estudante que quer estudar”, lamentou Luan.¹⁴⁵

Tomando esses pontos levantados como exemplos, podemos perceber um campo de disputa bem evidente dentro do Brasil e que torna a produção de conhecimento no país diferente de outros casos mundiais. Um fato que se relaciona muito com a produção historiográfica é o movimento de relativização sobre os crimes contra dos direitos humanos promovidos durante o Regime Militar. Por isso, uma onda política e de produção de dados que buscam justificar ou negar os atos de tortura, de legitimar a censura (como antidoutrinatória) e de estabelecer uma estrutura democrática estão tomando a mídia nos últimos anos. Inclusive, esta questão ganhou força com a entrada de Dilma Rousseff na presidência, uma ex-guerrilheira da luta armada de resistência durante o Regime Militar implementado em 1964, pois sua figura é vendida por seus críticos como uma terrorista de Estado e promotora de planos de implementação de uma ditadura comunista.

Com isso, as aulas de história e a produção historiográfica do período teriam virado símbolos de um projeto doutrinador e de negação da verdade que estaria mascarando o espírito salvador dos militares no período. Justamente por reflexões como essas que identifiquei mais uma vez que a relação do Brasil com a história se dá não só pela presentificação do uso do tempo, mas também, neste caso exclusivo do país, como uma luta pela escrita do passado. A emergência de discutir, como citado no primeiro capítulo, a especificidade brasileira, demonstra muito bem a peculiaridade do discurso sobre as ressignificações do passado ou de novos protagonistas sociais que emergiram, como vimos ao longo da dissertação.

No primeiro capítulo, trouxemos a opinião de Mateus Pereira e Sérgio da Mata que analisaram a possibilidade de aplicar como generalizadora a noção de presentismo de François Hartog. Na visão destes historiadores, publicações de obras no gênero da Agenda Brasileira, também citada no primeiro capítulo, buscam refletir sobre o passado

¹⁴⁵ - Para ver a reportagem, acesse: <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2016/04/alunos-criam-movimento-desocupa-ja-contra-ocupacao-de-escolas-no-rj.html>

através das demandas do presente, mas buscando um projeto de futuro, rompendo com a perspectiva hegemônica de monumentalizar o presente, um viés típico do presentismo. Com essa visão, o que levantamos sobre o ponto de disputa do presente se referenda ainda mais quando percebemos a luta citada pela primazia da escrita histórica no Brasil hodierno.

Outro ponto a ser pensado é que essa luta não se deu apenas no Brasil e, de certa forma, tornou-se algo muito característico na própria América do Sul com a emergência na última década da *New Left*¹⁴⁶. Vemos que a disputa política ganhou outros significados entre as classes estabelecidas e os movimentos sociais. Porém, no Brasil, a disputa está se encaminhando para o cerceamento da escrita da história e da potencialidade da atuação de profissionais em sala de aula. Com isso, percebemos como a lógica presentista no Brasil deve ser pensada pelos personagens que buscam o retorno da autoridade do que deve ser narrado na história, principalmente ao existir leis que intervenham na arte do ensino e, conseqüentemente, do como escrever e do como se escrever a história.

Parece, portanto, que retomamos uma postura tortuosa da história disciplinar do XIX. Diante desse cenário, torna-se importante fazermos uma breve trajetória da relação entre o Estado e a Escrita da História com o objetivo de ilustrar como o Estado pode vir a se estabelecer como interventor. Assim, no século XIX, quando a história emergiu como disciplina no Brasil e no mundo, o Estado tinha forte poder de intervenção no direcionamento do narrar histórico. A fundação da história como disciplina no XIX demarcou muito bem a fundamentação da disciplina como instrumento de formação nacional e patriótica. Por exemplo, esses eventos também tiveram efeitos no Brasil. No Brasil, acompanhando a consolidação da história disciplinar na Europa, pode-se observar a consolidação dela como saber ocorrendo de forma concomitante à necessidade de consolidação do Estado Imperial brasileiro. Tanto que a criação do IHGB (Instituto Histórico Geográfico Brasileiro), em 1838, ocorreu em um período tumultuado em função da centralização do poder e da integridade territorial do Estado Nacional. Tal fase ocorreu durante o período regencial, marcado por revoltas que chegaram a culminar na formação de duas novas repúblicas no sul do Brasil (Juliana e Piratini).

¹⁴⁶ - Conceito apresentado internacionalmente ao contexto que se deu com a emergência de governos classificados de esquerdistas na América do Sul como de Hugo Chavez na Venezuela, Evo Morález na Bolívia, Pep Mujica no Uruguai, Rafael Correa no Equador, Cristina Kirchner na Argentina, Michelle Bachelet no Chile e Lula com Dilma no Brasil. Ver mais sobre isso em: <http://www.ihu.unisinos.br/noticias/noticias-anteriores/19316-uma-nova-esquerda-na-america-latina>

Por isso, o IHGB surgiu como um importante agente de criação de uma cultura histórica nacional e da produção do patriotismo brasileiro. Esse fato pode ser percebido em um trabalho de Manoel Salgado¹⁴⁷, que elaborou um estudo sobre os textos fundadores do IHGB. Ao analisar o discurso de Januário da Cunha Barbosa, Salgado constatou que o discurso de Cunha Barbosa visava

para além de marcar uma fundação, a possibilidade de uma escrita nacional, igualmente define o sentido político dessa mesma escrita para uma nação em gestação: o conhecimento do passado, agora organizado segundo princípios de uma ciência, deveria estimular o patriotismo, entendido nos termos de uma identidade nacional a ser forjada.

A construção desse patriotismo também se deu pelas escolhas das fontes para a escrita dessa história nacional através de duas perspectivas: as fontes a serem trabalhadas e as agendas dos temas centrais para a narrativa da história brasileira. Para Guimarães¹⁴⁸, a captação do material das inúmeras províncias seria um importante passo para a construção da história e geografia nacional através de um trabalho coletivo, porém centralizado nas mãos do IHGB.

É válido ressaltar que a construção do patriotismo busca a formação de um sentimento de pertencimento a uma comunidade, que Guimarães¹⁴⁹ entende que iria se manifestar de maneira territorial, política e cultural. Dessa forma, o papel assumido pelo IHGB se caracterizou como um autêntico agente de escolha do que deveria ser lembrado e esquecido na construção da história brasileira, escolhendo assim seus interlocutores, seu passado e seus heróis. Com isso, uma construção pedagógica sobre o passado imperial se fez importante. Um bom exemplo disso é a própria criação do Colégio Pedro II como agente controlador desse projeto pedagógico e do ensino de história de viés pedagógico.

Com isso, podemos identificar o aparelhamento do IHGB com a construção do poder imperial. A escrita da história, no período imperial, seria uma missão cívica e, sendo assim, passava a ser um dever com o Estado como reflete Manoel Guimarães, Temístocles César e Rodrigo Turin. Entretanto, a crise do regime monárquico no Brasil produziu uma alteração nas ações da produção sobre o passado e no seu foco de escrita. Por exemplo, se temos a consolidação do Estado Imperial e do poder do imperador pela

¹⁴⁷ - GUIMARÃES, Manoel Salgado. “A disputa pelo passado na cultura histórica oitocentista no Brasil” em CARVALHO, José Murilo (org.), Nação e cidadania no Império: novos horizontes, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2007. P. 103.

¹⁴⁸ - Idem, p. 104.

¹⁴⁹ - Idem, p. 105.

escrita do IHGB, podemos identificar que no período da crise imperial, o IHGB começa a perder a primazia do foco da hegemonia sobre a escrita do passado, e o povo (numa construção da cidadania nacional) começou a passar ser o enfoque de produção da futura emergente escrita republicana.

Através desse contexto, Rodrigo Turin discutiu o momento de inserção do trabalho de Silvio Romero. Para Turin¹⁵⁰, Silvio Romero se encaixou como um dos que enquadra o sujeito da democracia (povo) como o fio condutor da narrativa histórica. Dessa maneira, assumiria um papel de historiador-cidadão, que através de elementos que garantissem sua cientificidade, escreveria uma história livre e autônoma:

Mediante o uso de teorias europeias de que fazia uso, Romero procura imprimir um caráter nomológico à sua escrita da história. O que garantiria a cientificidade de seu trabalho, por oposição à tradição imperial, seria a capacidade de generalização. (...). A partir de conceitos como os de “raça”, “meio”, “momento” e “evolução”, e munido, principalmente, do critério “popular e étnico”, ele estaria apto a identificar as leis gerais que presidiriam o movimento histórico da nação. Não mais a história anedótica e retórica de um Pereira da Silva e de um Varnhagen, mas a história profunda.¹⁵¹

O encontro de leis e generalizações que determinam a formação do caráter brasileiro seria o principal objetivo na construção do pensamento de Silvio Romero, que se colocava distanciado da produção do IHGB. Entretanto, para Turin¹⁵², Silvio Romero ainda se insere numa ritualização da prática historiográfica oriunda da tradição imperial, mas essa prática se deu através da ressignificação ou deslocamento com a escolha do povo como objeto de estudo.

Já no início do período republicano, a criação de heróis nacionais que rompiam com a herança imperial e o apagamento de memórias patrimoniais do império (um exemplo desse fato foi à transferência do museu nacional para a Quinta da Boa Vista visando reocupar o espaço símbolo da residência imperial com uma nova memória) ganharam um papel de destaque na construção de uma nova memória brasileira. Essa estratégia de ressignificação da memória ganhou destacado espaço nos escritos historiográficos como podemos perceber na visão de Armelle Enders:

À extrema personalização do Estado sob a monarquia seguiu-se sua representação abstrata, sua desencarnação simbólica. Nos selos, moedas e cédulas, as alegorias da república e da liberdade vieram então a substituir a

¹⁵⁰ - TURIN, Rodrigo. “Uma nobre, difícil e útil empresa: o ethos do historiador oitocentista” em Revista História da Historiografia, Ouro Preto, n. 2, março de 2009. P. 23.

¹⁵¹ - Idem.

¹⁵² - Idem, P. 26.

barba familiar de dom Pedro II. (...) Com a mudança de regime, porém, uma onda inédita, porém, uma onda inédita de homenagens, de inaugurações de estátuas e de renovação da toponímia tomou conta do Brasil. Os primeiros anos da República, com o recrudescimento do florianismo e do jacobinismo, caracterizaram-se pelo esvaziamento da memória monárquica no cenário urbano, particularmente na capital. Muitas vezes, como a Teixeira Mendes, ergueram-se para reclamar (em vão) a derrubada do monumento equestre a dom Pedro I na praça da Constituição, rebatizada como praça Tiradentes.¹⁵³

Tiradentes, com isso, consagrou-se com a república como mártir e herói do Brasil, um personagem que rompia com as heranças imperiais ou portuguesas, adquirindo assim, uma noção de figura republicana e brasileira. Porém, a historiografia da Primeira República não pode ser vista limitada às resignificações memorialísticas.

Para historiadores como Angela de Castro Gomes, a Primeira República simboliza um elemento consolidador de uma história brasileira e da nossa produção historiográfica, principalmente pelo fato do período ter colaborado para o aumento do debate científico da história. Esse debate teria surgido porque elementos como a História, o progresso e a ciência eram símbolos do século XIX, por isso a discussão sobre o perfil do historiador e da cientificidade da prática histórica teriam então ganhado força. Esses debates ficaram marcados sobre um campo de disputas pela construção da narrativa histórica, inclusive, alterando os cânones do fazer história¹⁵⁴.

Ainda sobre a discussão proveniente da historiografia da Primeira República, outro elemento de destacada importância foi o debate da funcionalidade da história. Ela não estaria mais atrelada em ser mestra da vida ou de fazer vislumbrar o futuro. Ou seja, “sem tais dimensões era impossível responder à questão de sua identidade, acreditando-se na ação humana no presente, para se ter esperanças de futuro”¹⁵⁵. Com esse cenário, a história teria a função de ser um alicerce de memória de um povo.

Com a Era Vargas e, principalmente, o período do Estado Novo, nós temos a construção de uma forte política do Estado no setor cultural buscando uma retomada do passado nacional do Brasil¹⁵⁶. Com a forte política nacionalista engendrada por Getúlio Vargas, pode-se perceber a busca da valorização de uma cultura nacional e da revitalização de certos elementos históricos, inclusive, da própria memória imperial (temos como exemplo, a criação do Museu Imperial em Petrópolis ocorrida em 1943) e

¹⁵³ - ENDERS, Armelle. *Os Vultos da nação*, Rio de Janeiro, Ed. FV, 2014. P. 277-278.

¹⁵⁴ - GOMES, Angela de Castro. *A República, a história e o IHGB*, Belo Horizonte, Fino Traço, 2011. P.95.

¹⁵⁵ - GOMES, Angela de Castro. *A República, a história e o IHGB*, Belo Horizonte, Fino Traço, 2011. P.52.

¹⁵⁶ - GOMES, Angela de Castro. “Cultura Política e cultura histórica no Estado Novo”, em ABREU, M., SOIHET, R. e GONTIJO, R (orgs.). *Cultura política e leituras do passado: historiografia e ensino de história*, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2003, p. 46.

do diálogo com uma política patrimonialista mundial com a criação do precursor do IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional), o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN) em 1937. Neste sentido, Angela de Castro Gomes constrói sua reflexão sobre a cultura histórica no período:

Nesse sentido, este texto está sugerindo que, em certas conjunturas políticas – como no caso da do Estado Novo –, há um esforço evidente para se articular iniciativas estatais de política cultural com a conformação de uma cultura política nacional, em que a leitura do passado ganha espaço privilegiado; onde o que se está chamando de cultura histórica é dimensão constitutiva e também estratégica da cultura política.¹⁵⁷

Outro elemento marcante desse período foi a produção do que seriam as raízes da historiografia brasileira moderna, dos considerados pais fundadores: Gilberto Freyre (Casa-Grande & a Senzala, de 1933), Sérgio Buarque de Holanda (Raízes do Brasil, de 1936) e Caio Prado Jr (Formação do Brasil Contemporâneo, de 1942)¹⁵⁸. Entretanto, podemos identificar que a geração posterior ao período varguista foi aquela que se formou na transferência da produção historiográfica para as instituições universitárias e a transformação da escrita ensaística, típica da produção anterior para a construção de teses e também na consolidação da historiografia brasileira moderna. Assim como no Manual bibliográfico brasileiro, aqui também é possível observar a afirmação de um olhar sobre a historiografia que vislumbra a necessidade de especialização para o avanço dos estudos históricos. Embora valorize os trabalhos realizados até então, Sérgio Buarque, além de apontar as tendências do pensamento histórico, não deixa de afirmar que entre a criação dos cursos de história nas faculdades de filosofia nos anos de 1930 e o início dos anos de 1950, quando publica seu texto, observa-se apenas ‘o gérmen de um desenvolvimento novo e promissor dos estudos históricos no Brasil’¹⁵⁹. Isso não deixa de ser significativo se associado ao desejo de fundar uma moderna historiografia.

Outro fato a ser destacado é o rompimento com o modelo de “problema” a ser trabalhado pela historiografia no final da década de 1980, principalmente pelo crescimento de temas que abarcassem vários segmentos identitários no Brasil. Esse processo acompanhou a abertura política no Brasil, após o regime militar, e a virada

¹⁵⁷ - Idem, p. 49.

¹⁵⁸ - FRANZINI, Fábio e GONTIJO, Rebeca. “Memória e história da historiografia no Brasil: a invenção de uma moderna tradição, anos 1940-1960” em SOIHET, R., ALMEIDA, Maria Regina, AZEVEDO, Cecília e GONTIJO, Rebeca (orgs). Mitos, projetos e práticas políticas: memória e historiografia, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2009, p. 142.

¹⁵⁹ - Idem.

linguística ocorrida nas ciências humanas. Com isso, a mudança nos problemas centrais alinhada com o crescimento dos movimentos sociais marcaram o fortalecimento da noção de Federação da Memória. Esse conceito foi retirado do pensamento de Maurice Halbwachs e aponta para a multiplicidade das memórias coletivas, “fenômeno que é preciso sempre pensar no plural, pois em toda sociedade haverá tantas memórias coletivas quanto forem os grupos sociais que nela agem”¹⁶⁰.

Com essa perspectiva, a possibilidade de uma síntese integradora se tornou bastante inviável de ser produzida dentro da academia. Entretanto, no final do século XX e nesse início do XXI, os meios midiáticos começaram a pautar as grandes sínteses integradoras sobre o passado nacional e construir um caminho de amplo acesso dessas discussões com o grande público. Com isso, a mídia apodera-se do campo da história pública, principalmente em uma época marcada por efemérides, como o trabalho de Rodrigo Bonaldo percebeu, em seu doutoramento, ao analisar a comemoração dos 500 anos da chegada dos portugueses ao Brasil:

A TV Globo, assumindo o papel de “historiadora”, não conseguia integrar todos os habitantes da federação da memória em sua narrativa das origens. De todo modo, a efeméride dos quinhentos anos, sua comemoração – recebida ora com um consentimento lúdico, ora com ares trágicos – ganhava forma rapidamente através da mídia; dos debates televisivos às colunas de jornal, das entrevistas alongadas ao evocar incessante dos intelectuais chamados à opinião, sempre fast thinkers, mas nem sempre com algo relevante para dizer.¹⁶¹

O governo federal, sob a presidência de Fernando Henrique Cardoso, buscou criar uma política estatal de comemoração, principalmente com a implantação da Comissão Nacional para as Comemorações, porém a atuação da comissão foi pífia e silenciada pela atuação da grande mídia.

Entretanto, o que destaco na reflexão apresentada por Bonaldo¹⁶² sobre a questão dos 500 anos, e que se relaciona com o problema levantado no trabalho, é que a presença do Estado foi silenciada nas diretrizes do domínio da escrita da história para o grande público. Em contrapartida, a grande mídia assumiu essa economia midiática do presente, o que rendeu uma forte presença do passado nos meios de imprensa, dominando assim a

¹⁶⁰ - SEIXAS, Jacy Alves de. Halbwachs e a memória-reconstrução do passado. In: História, São Paulo, 20, 2001, p. 107.

¹⁶¹ - BONALDO, Rodrigo Bragio. Presentismo e presentificação do passado: a narrativa jornalística da História na Coleção Terra Brasilis de Eduardo Bueno. Tese de doutorado em História, UFRGS, 2010, p. 34.

¹⁶² - Idem, P. 35.

história pública no Brasil. Observamos, com isso, os historiadores acadêmicos distanciados das querelas de grande repercussão midiática.

Sendo assim, de uma história disciplinar alinhada com Estado Imperial até o tempo hodierno, podem-se perceber inúmeras formas em que escrita da história se formou e também como ela dialogou com o seu tempo. Assim, a diversidade de narrativas, o crescimento da Federação da memória e o passado com forte apelo midiático se tornaram tônicas importantes para serem pensadas pela historiografia contemporânea nos campos acadêmicos e da história pública. Dessa forma, a trajetória da escrita da história do Brasil ganhou contornos de tensão e de reflexão do seu imperativo ético, tendo o campo do ensino da história um ótimo lugar para essa reflexão.

Porém, atualmente, como vimos até agora nesta dissertação, o campo de disputas engendrado trouxe a participação do Estado como elemento de ligação para pensarmos a Escrita da História e o seu próprio ensino. Apesar de não reconhecermos como um objetivo do Estado governado pelo Partido dos Trabalhadores em elaborar uma escrita específica da história nacional (no sentido, de impor o que deve ser narrado ou contado em nossa história), nós vemos uma culpabilização do partido pela atual conjuntura política dos movimentos sociais, que compartilho muito mais ligada a noção de Federação da Memória de Halbwachs citada por Bonaldo, do que como projeto de Estado.

Não é à toa, então, que a resposta dos grupos conservadores busca agir através do Estado para cercear o crescimento dessas múltiplas narrativas de movimentos sociais que emergiram no final da década de 80 e que cresceu na última década no país. Em suma, a acusação ao Estado de ter assumido o norteamo nos últimos anos do que se produz intelectualmente no país, na verdade, é contrária, porque são os grupos opositores que usam a instrumentalização de leis para cercearem o limite da potencialidade crítica. Sendo assim, a história e nossa relação com o tempo se fazem presentistas, mas o campo de disputa de grupos sociais e políticos marcam nossa peculiaridade nacional em relação ao modelo de François Hartog, caracterizando assim nossa maior questão sobre a historiografia no país atualmente.

Conclusão

“Filhos da época”

Somos filhos da época e a época é política.

Todas as tuas, nossas, vossas coisas diurnas e noturnas, são coisas políticas.

Querendo ou não querendo, teus genes têm um passado político, tua pele, um matiz político, teus olhos, um aspecto político.

O que você diz tem ressonância, o que silencia tem um eco de um jeito ou de outro político.

Até caminhando e cantando a canção você dá passos políticos sobre um solo político.

Versos apolíticos também são políticos, e no alto a lua ilumina com um brilho já pouco lunar.

Ser ou não ser, eis a questão.

Qual questão, me dirão.

Uma questão política.

Não precisa nem mesmo ser gente para ter significado político.

Basta ser petróleo bruto, ração concentrada ou matéria reciclável.

Ou mesa de conferência cuja forma se discutia por meses a fio:

Deve-se arbitrar sobre a vida e a morte numa mesa redonda ou quadrada.

Enquanto isso matavam-se os homens, morriam os animais, ardiam as casas, ficavam ermos os campos, como em épocas passadas e menos políticas.

(SZYNBORSKA, Wislawa)¹⁶³.

Uma escola sem partido? Uma história sem experiência? Um conhecimento sem existência? Um presente produtor de um insosso passado? O que temos atualmente no Brasil é aquilo que Sérgio Paulo Rouanet disse ser uma “atrofia da experiência”¹⁶⁴, onde preferimos um golpe de Estado e não um processo revolucionário onde se altera de fato as estruturas desiguais do país. Porém, como vimos na dissertação, isso é apenas uma das vozes. Há aquela voz que emergiu com mais força na classe C do país. Voz que construiu uma nova geração de universitários promotora de mudanças no país, que almejam o fortalecimento das causas feministas, do movimento negro e LGBT. Essa mesma voz vem produzindo estudantes do ensino básico que pressionam governos com movimentos de ocupação de espaços públicos em um processo de democratização do mesmo.

E que cenário é esse que a história também se enquadra? Um campo de disputas de oligarquias contra a ascensão de periféricos. Este é o nosso momento, que não deixa de se enquadrar no presentismo de François Hartog, mas que é, na verdade, a marca desta disputa que domina o presentismo da história atualmente no Brasil. Com isso, ao metaforizarmos Santo Agostinho, quando trouxe a visão do tríptico presente¹⁶⁵ (o da lembrança, o do projeto para o futuro e da consciência do próprio tempo), poderemos

¹⁶³ - SZYNBORSKA, Wislawa. Poemas. Seleção, tradução e prefácio de Regina Przybycien. São Paulo: Companhia das Letras, 2011, p. 77-78.

¹⁶⁴ - ROUANET, Sergio Paulo. Tempo, tempo, tempo. Em NOVAES, Adauto (Org.). Mutações: O futuro não é mais o que era. São Paulo: Edições Sesc SP, 2013, p.362.

¹⁶⁵ - Agostinho. Confissões.

propor que o nosso presente produz uma rememoração que visa a disputa entre concepções de história e forças sociais. A perspectiva do projeto do futuro seria a briga pelo silenciamento da emergência social dos grupos que cresceram na última década contra os estabelecidos socialmente. E por fim, o presente é representado pela Escola Sem Partido e pelo golpe contra uma história que busca falar dos atores sociais e seus projetos de luta.

Diante desse contexto, é fundamental discutirmos como a história reagirá dentro desta disputa. Manoel Salgado escrevia sobre a história e o presentismo antes do surgimento dessa grande crise política que emergiu recentemente no Brasil, e evidenciou o grande campo de luta que a historiografia e o ensino da história se encontram. A reflexão de Manoel Salgado citada abaixo coaduna perfeitamente com a discussão aqui feita, na medida em que coloca o desafio da história como sendo uma obrigação ética de repensar a experiência humana:

teoria da história e didática da história articulam-se a partir de sua relação com a consciência histórica, entendida como forma peculiar de elaborar uma relação temporal com o passado, ainda que persigam evidentemente finalidades e objetivos diversos. A história, desse ponto de vista, não deve e não pode confundir-se com o simples aprendizado de conteúdos, mas deve perseguir a possibilidade de adquirir competências específicas capazes de fundamentar a reelaboração incessante da experiência temporal com relação às experiências passadas. Mais do que transmitir conteúdos através de uma boa didática, esta teria que dar condições de criar bases para o estabelecimento de relações com o passado que são necessariamente distintas segundo os presentes vividos.¹⁶⁶

Desta forma, o simples aprendizado de conteúdos é enquadrado em movimentos pseudos apolíticos como a Escola Sem Partido, em grandes sistemas educacionais que emergem pelo país que visam a formação de um ensino que busque a padronização e a acumulação de conteúdos para seleções de concursos ou para metas de matrículas. Sim, o partido já se encontra na estrutura educacional brasileira, mas dentro da sua proposta de ensino onde personagens históricos e o simples narrar de um evento pretérito ganham mais destaques do que pensarmos o papel do negro na representação da história imperial do país e também na defesa dos conglomerados econômicos que visam a privatizar o ensino no país. Para ilustrar este raciocínio, quando tivemos a ascensão do Regime Militar no Brasil em 1964, nós tivemos a aplicação de reformas educacionais como a Lei n. 5.540

¹⁶⁶ - GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. A escrita da história e ensino da história: tensões e paradoxos. in: A escrita da história escolar: memória e historiografia / organizado por Helenice Aparecida Bastos Rocha, Marcelo de Souza Magalhães e Rebeca Gontijo. – Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009. P.

de 1968, que reformou a universidade e a lei 5.692 de 1971, que estabeleceu a criação do sistema nacional de 1º e 2º graus, onde estas reformas tinham como propósito de aumentar a efetividade produtiva com as relações capitalistas de produções:

Ou seja, a educação no âmbito do regime militar foi concebida como um instrumento a serviço da racionalidade tecnocrática, com o objetivo de se viabilizar o slogan “Brasil Grande Potência”.¹⁶⁷

Esta obrigação tecnicista do ensino apagou de grande maneira as ações humanistas do ensino das humanidades no país. Porém, nos últimos anos, gerações de pensadores que surgiram no processo de redemocratização promoveram uma forte mudança na produção intelectual brasileira, inclusive refletindo nos exames de seleção ao ensino superior como ENEM. Um exemplo de contrariedade a este fato é a resposta ao ENEM aplicado em 2015 que sofreu acusação de políticos de ser doutrinatório. Tal acusação foi feita, por exemplo, pelo deputado Jair Bolsonaro, deputado que foi uma das influencias de Miguel Nagib na criação do Escola Sem Partido:

Mais ou tão grave quanto a corrupção é a doutrinação imposta pelo PT junto à nossa juventude”, comparou Bolsonaro em sua conta nas redes sociais. O deputado afirmou que a pergunta faz parte de uma tentativa do governo de tornar os brasileiros “idiotas”. Para Bolsonaro, o Enem é o “Exame Nacional do Ensino Marxista”.¹⁶⁸

Tal polêmica veio com a utilização, em uma determinada questão do exame, da reflexão de Simone Beauvoir, em sua obra *O Segundo Sexo*, onde cita a célebre frase: “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher”. A escolha da reflexão citada foi vista, por muitos, como uma propaganda feminista e partidária, principalmente pelo tema da redação do exame ter sido sobre o problema da violência sobre a mulher. Diante desse contexto, os novos questionamentos historiográficos presentes na escola e em exames importantes aumentaram reações conservadoras, tornando a escola um campo de disputas onde visões questionadoras rompem a concepção tecnicista imposta durante a ditadura.

Na atualidade, observamos que a proposição de ensino oriunda do Regime Militar e o atual cenário brasileiro promovido pelas forças conservadoras, entre outros

¹⁶⁷ - BITTAR, Marisa & FERREIRA JR, Amarílio. Educação e ideologia tecnocrática na Ditadura militar. Cad. Cedes, Campinas, vol. 28, n. 76, set./dez. 2008, p. 336.

¹⁶⁸ - Leia a reportagem no site <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,deputados-reclamam-de-doutrinacao-no-enem,1785824>

aspectos, visam a transferência do ensino público para o ensino privado. Sobre isso, na época do Regime Militar, temos a seguinte constatação feita por Dermeval Saviani:

Com certeza, foi seguindo essa orientação que o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária recomendou que os alunos ingressantes a partir de 1969 passariam a pagar seus estudos nas universidades públicas, sendo distribuídos nas seguintes situações: a) os de renda muito alta, acima de 35 salários mínimos, pagariam uma anuidade cobrindo as despesas de administração e manutenção; b) os de renda alta, entre 15 e 35 salários mínimos, teriam a anuidade financiada num prazo de até 15 anos, devendo começar a pagar após dois anos da conclusão do curso; c) os de renda baixa e média, abaixo de 15 salários mínimos, teriam ensino gratuito e, em certos casos, bolsa de manutenção. No entanto, os fatos mostraram que essa recomendação não foi seguida, adotando-se outra estratégia de privatização do ensino superior: o crescimento acelerado das instituições particulares.¹⁶⁹

Atualmente, não faltam matérias na mídia reforçando essa transferência do ensino público para o ensino privado. Recentemente, um editorial do Jornal O Globo trouxe a defesa da privatização do ensino superior como um símbolo de países avançados e como, inclusive, uma alternativa para o combate da desigualdade social desconsiderando os avanços ocorridos nos últimos anos e, alguns deles, citados nesta dissertação quando falamos da classe c e suas conquistas:

Por que não aproveitar para acabar com o ensino superior gratuito, também um mecanismo de injustiça social? Pagará quem puder, receberá bolsa quem não tiver condições para tal. Funciona assim, e bem, no ensino privado. E em países avançados, com muito mais centros de excelência universitária que o Brasil.¹⁷⁰

Dentro deste contexto de disputa, encontramos uma linha condutora que parece conectar a questão do contexto historiográfico contemporâneo, mais especificamente como se dá o presentismo no Brasil, com fenômenos como o da Escola Sem Partido e até mesmo o cenário de tecnificação e privatização do ensino no país como sendo elementos problemáticos para a historiografia e o seu ensino. Para François Hartog, a crise econômica que assombrou a Europa e também os problemas oriundos das ações do homem sobre a natureza provocaram esta utilização do passado como instrumento apaziguador do presente e no reforço do presente como unidade temporal. Um presente da vivência e um passado das emoções choques parafraseando Walter Benjamin. Porém, no Brasil, a crise caminhou concomitante ao fim de uma era de avanços sociais e, com

¹⁶⁹ - SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do regime militar. Cad. CEDES vol.28 no.76 Campinas set./dez. 2008

¹⁷⁰ - Acesse: <http://oglobo.globo.com/opiniao/crise-forca-fim-do-injusto-ensino-superior-gratuito-19768461>

isso, legitimou ações conservadoras rivalizando em uma guerra ideológica com a geração que obteve inúmeras conquistas. Com isso, constituindo um cenário onde a própria disputa pela escrita pelo passado e pelo seu ensino voltou ou tentando a ser alvo regulatório do Estado como vimos no final do capítulo anterior com os movimentos que também citamos nesta dissertação que foi a Escola Sem Partido. Com isso, a historiografia além de se refletir com o contexto contemporâneo de expansão dos arquivos, da questão da interatividade narrativa e sobre a maior produção de textos históricos que produzam a experiência no sentido benjaminiano, também precisa pensar seu papel político sobre a sua escrita e ensino como o principal desafio no país. A história precisa se assumir política e reflexiva sobre o tempo, ela precisa *experienciar* dentro do caos.

Com isso, colocamos em cena um problema sério para nossa contemporaneidade, um caso específico brasileiro e um problema de esfera ética. Ponto que remete a Friedrich Nietzsche¹⁷¹ em seu texto sobre a história, onde o filósofo fez uma referência da “história” de três formas distintas. A história monumental, que são as cópias pálidas dos “mitos” do passado. A segunda foi a erudita, que fabrica obstáculos contra os mitos atuais. E por último, aqueles que estão dominados por um sistema, funcionando de instrumento para a dominação dos “poderosos”. Nietzsche tacha essas três formas de história como predominante em seu tempo.

Nietzsche não abandonou o saber histórico. A sua teoria foi inovadora para o repensar da escrita histórica no século XX que se constituiu de novas teorias que fizessem recuperar um papel no mundo moderno. A visão de Nietzsche dialoga com a visão de Hayden White, que aponta a necessidade de uma história que eduque para a descontinuidade de uma forma nunca feita anteriormente; porque a descontinuidade, a ruptura e o caos são o nosso destino¹⁷².

Dentro desta mesma perspectiva, Hans Jonas, em seu livro “O Princípio de responsabilidade: Ensaio de uma ética para civilização tecnológica”, ressalta a importância de se pensar uma ética sobre o futuro em um contexto de autonomização da tecnologia e de promessa do caos climático ocasionado pelo homem, como se ela estivesse funcionando por ela mesma, se impondo. Uma tecnologia que acompanha o vôo do Anjo da história, o Angelus Novus de Klee. Mas qual seria o papel da história?

¹⁷¹ - NIETZSCHE, Friedrich. Considerações Extemporâneas. Relume Dumará, Rio de Janeiro, 2003.

¹⁷² - HAYDEN, White. Trópicos do Discurso. Ensaios sobre a crítica da cultura. Editora Edusp. São Paulo. SP. 1994, p. 63

Um deles é provocar que a humanidade repense a questão ética. Retirando o papel subalterno do homem diante o poder tecnológico ou da pressão das classes dominantes. Sendo assim, precisa-se demonstrar na sociedade que a ética é condição sine qua non à vida. Refletir que a ética deve agora se estender à natureza, antes longe do pensar ético. Hans Jonas se desliga de uma visão presentista, ele propõe uma ética do presente, que pense em uma maneira de satisfazer as necessidades de todos no presente, mas elaborando ações que possibilitem a vida hoje e no futuro. Por isso, o historiador assumiria assim uma responsabilidade na sua produção da verdade sobre o passado. Fábio Konder Comparato ressalta que a história nos dará o caminho da plenitude de Vida, na Verdade, na Justiça e no Amor¹⁷³, revelando com isso a possibilidade de uma história humanizadora.

Uma disciplina ética na descontinuidade do tempo. Que se locomova nas avenidas temporais e eduque a sociedade com as lembranças de uma responsabilidade pelo futuro, através de suas memórias do tempo e que rompa ações silenciadoras de movimentos sociais que emergiram nos últimos anos. Ou seja, uma disciplina que busque na imparcialidade uma reconstituição histórica do passado. Uma elaboração ética do invisível. Uma disciplina que permita a experiência e que rompa com amarras de grupos dominantes e de leis silenciadoras da política, principalmente, revelando a politicidade do apolítico.

¹⁷³ - COMPARATO, Fábio KONDER. ÉTICA. Rio de Janeiro: Companhia das Letras. 2006. P. 699

Referências Bibliográficas

ABREU, M., SOIHET, R. e GONTIJO, R (orgs.). Cultura política e leituras do passado: historiografia e ensino de história, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2003

AGAMBEN, Giorgio. Infância e história – Destrução da experiência e origem da história. 2005

BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994

BENJAMIN, W. Sobre alguns temas de Baudelaire. In: A modernidade e os modernos. Tempo brasileiro: Rio de Janeiro, 1975

BITTAR, Marisa & FERREIRA JR, Amarílio. Educação e ideologia tecnocrática na Ditadura militar. Cad. Cedes, Campinas, vol. 28, n. 76, set./dez. 2008

BONALDO, Rodrigo Bragio. Presentismo e presentificação do passado: a narrativa jornalística da História na Coleção Terra Brasilis de Eduardo Bueno. Tese de doutorado em História, UFRGS, 2010

CALVINO, Italo. As cidades invisíveis. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2003.

CANDAU, V.M. & MOREIRA, A.F. Multiculturalismo, diferenças culturais e práticas pedagógicas, Editora Vozes, Petrópolis/RJ, 2008

CARVALHO, José Murilo (org.), Nação e cidadania no Império: novos horizontes, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2007

Ciambarella, A., Magalhães, M., Ribeiro, J. & Rocha, H. (org). Ensino de história – usos do passado, memória e mídia. Rio de Janeiro,: FGV Editora, 2014

COMPARATO, Fábio KONDER. ÉTICA. Rio de Janeiro: Companhia das Letras. 2006.

ENDERS, Armelle. *Os Vultos da nação*, Rio de Janeiro, Ed. FV, 2014

FOUCAULT, Michel. - A Ordem do discurso. Edições Loyola: São Paulo, Brasil, 1996

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Editora Vozes: Petrópolis, 2004.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GADAMER, Hans-Georg .Verdade e Método I. Editora Vozes: Petrópolis , 2002.

GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: **A Interpretação das Culturas**. 1ed., 13reimpr., Rio de Janeiro: LTC, 2008

GUIMARAES, Manoel Luiz Salgado. Vendo o passado: representação e escrita da história. An. mus. paul. [online]. 2007, vol.15, n.2

GOMES, Angela de Castro. *A República, a história e o IHGB*, Belo Horizonte, Fino Traço, 2011

Gontijo, R., Magalhães, M. & Rocha, H. (Org.). O ensino de história em questão – Cultura histórica, usos do passado. Rio de Janeiro,: FGV Editora, 2015

Gonçalves, M., Monteiro, A., Reznik, L. & Rocha, H. (org). Qual o valor da história hoje?. Rio de Janeiro,: FGV Editora, 2012.

HARTOG, François. Regimes de historicidade. Belo Horizonte, Autêntica, 2013.

HARTOG, François. *O tempo desorientado: Tempo História “Como escreve a História da França.: In: Anos 90. Revista do Programa de Pós-Graduação em História. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. N° 7, 1997*

HAYDEN, White. Trópicos do Discurso. Ensaios sobre a crítica da cultura. Editora Edusp. São Paulo. SP. 1994

HUYSSSEN, Andreas. *Seduzidos pela memória*. Rio de Janeiro, Aeroplano Editora, 2000

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado: Contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro – Contraponto: Editora PUC-RIO, 2006

LEÃO, Emmanuel Carneiro. **Aprendendo a pensar I**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1977

LIPOVETSKY, G. - A Era do Vazio: Ensaios sobre o individualismo contemporâneo. Barueri. Editora Manole. 1993

LOPES. Alice Casemiro. Política de currículo: Recontextualização e Hibridismo in: Currículo sem fronteiras, v5, n. 2, 2005.

LOPES. Alice Casemiro. Conhecimento escolar: ciência e cotidiano, Rio de Janeiro, EdUERJ, 1999

LOPES. Alice Casemiro. Conhecimento escolar: processos de seleção cultural e de mediação didática. In: Educação e Realidade. Porto Alegre: 22(1):95-111, jan./fev. 1997

LUCCHESI, Anita. Por um debate sobre História e Historiografia Digital. Em Boletim Digital Boletim Historiar, n. 02, mar. /abr. 2014

MACEDO, E. & LOPES. A.C. O Pensamento Curricular no Brasil, In: MACEDO, E. & LOPES. A.C. (orgs), Currículo: debates contemporâneos, São Paulo, Cortez Editora, 2002.

MAGALHÃES, Luiz Antonio. Jornalismo impresso: reinvenção ou decadência. Revista UFG: Goiás, Ano X n° 5, Dezembro de 2008

MALERBA, Jurandir – “Acadêmicos na berlinda ou como cada um escreve a história?: uma reflexão sobre o embate entre historiadores acadêmicos e não acadêmicos no Brasil à luz dos debates sobre Public History” em revista História da Historiografia, Ouro Preto, n° 15, março 2014

MOREIRA, Antônio. Flávio. Barbosa. **Apresentação**. *Educ. Soc.* 2000, vol.21, n.73

Moreira, Antônio Flávio Barbosa. **Conhecimento, educação e contemporaneidade**. Cadernos de Pesquisa. 2002, n.117

NERI, M. A Nova Classe Média. Rio de Janeiro: CPS,

- NICOLAZZI, F.; MOLLO, H. M.; ARAÚJO, V. L. (Orgs.) "Aprender com a história? O passado e o futuro de uma questão". Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2011
- NIETZSCHE, Friedrich. Considerações Extemporâneas. Relume Dumará, Rio de Janeiro, 2003
- ORDINE, Nuccio. – A utilidade do inútil. : Jorge Zahar Editora. 2016.
- PIHLAINEN, Kalle. On historical consciousness and popular pasts em em revista História da Historiografia, Ouro Preto, nº 15, março 2014
- PROCHASSON, Christophe. *L'Empire des Émotions*. Paris. Demopolis. 2008.
- PROCHASSON, Christophe. Emoções e política: primeiras aproximações. *Varia hist.* [online]. 2005, vol.21, n.34
- RAMALHO, Walderez Simões Costa. O presentismo e a realidade brasileira em perspectiva. :em hist. historiogr. • ouro preto • n. 14 • abril • 2014
- ROCHA, H., MAGALHÃES, M. & GONTIJO, R. – A Aula como texto: historiografia e ensino de história IN: _____. *A Escrita da História escolar – memória e historiografia*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2009
- RODRIGUES, Henrique Estrada & NICOLAZZI, Fernando. Entrevista com François Hartog: história, historiografia e tempo presente.
- SARLO, Beatriz. *Tempo Passado: Cultura da memória e guinada da subjetividade..* São Paulo, Companhia das letras. 2007
- SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do regime militar. *Cad. CEDES* vol.28 no.76 Campinas set./dez. 2008
- SCALON, Celi and SALATA, André. Uma nova classe média no Brasil da última década?: o debate a partir da perspectiva sociológica. *Soc. estado*. [online]. 2012, vol.27, n.2,
- SEIXAS, Jacy Alves de. Halbwachs e a memória-reconstrução do passado. In: *História*, São Paulo, 20, 2001
- SILVA, Tomaz Tadeu. *O Currículo como fetiche*. Belo Horizonte, Autêntica, 1999
- SOIHET, R., ALMEIDA, Maria Regina, AZEVEDO, Cecília e GONTIJO, Rebeca (orgs). *Mitos, projetos e práticas políticas: memória e historiografia*, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2009
- TRAVASSOS, M. *Estética do choque- arte e política em Walter Benjamin*. [dissertação de mestrado]. Pós-graduação em Filosofia da Universidade Estadual do Ceará: Fortaleza, 2009
- TURIN, Rodrigo. “Uma nobre, difícil e útil empresa: o ethos do historiador oitocentista” em *Revista História da Historiografia*, Ouro Preto, n. 2, março de 2009
- VARELLA, Flávia Florentino (Org.) *Tempo Presente e uso do passado*. Rio de Janeiro: FGV, 2012
- YOUNG, Michel. **O currículo do futuro – Da nova sociologia da educação a uma teoria crítica do aprendizado**. Campinas, Papirus, 2000

YACCOUB, Hilaine. A chamada nova classe média : cultura material, inclusão e distinção social. Horizontes Antropológicos (UFRGS. Impresso), v. 36, p. 120-150, 2011

YOUNG, Michel. Durkheim, Vygotsky e o Currículo do futuro. Cadernos de Pesquisa. 2002, n.117.