

ENSINO DE HISTÓRIA, PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE E CULTURA HISTÓRICA*

Paulo Afonso Zarth**

A história é uma das disciplinas ensinadas nas escolas que mais tem influências externas ao mundo acadêmico, vindas de diversos lugares – da televisão, dos jornais, da igreja, da família, dos partidos políticos, do cinema. Um exemplo oportuno é a guerra dos Estados Unidos contra o Afeganistão. São raros os cidadãos que aprenderam alguma coisa sobre esse trágico país, mas são muitos os que falam e comentam, no dia-a-dia, aspectos da cultura e da história daquele País. Repentinamente, fomos inundados (ou bombardeados) por centenas de textos, de vídeos e programas de TV analisando e narrando histórias sobre o islã, ou sobre os Talibãs especificamente. Esses materiais, nem sempre de boa qualidade, são discutidos e divulgados entre a população, sob o olhar horrorizado do profissional de história. Todas essas manifestações e suas interpretações contribuem para a construção de uma cultura histórica, ou de culturas históricas, no plural.

O tema proposto para a mesa desta noite⁶ é: “a contribuição da comunidade, ensino de história e cultura histórica”. Por contribuição da comunidade podemos entender a participação dos diversos setores sociais e culturais na formação da cultura histórica – refiro-me à mídia, à igreja, à família, aos partidos políticos, etc... Porém a idéia de comunidade precisa ser questionada, pois é comum utilizar o termo para designar o conjunto de moradores de uma localidade, ou o conjunto de pessoas que fazem parte de uma escola, com uma suposta identidade comum a todos. Sabemos que numa localidade ou numa escola co-habitam diversos grupos com heranças culturais e sociais diferentes e que normalmente são apresentados como uma “comunidade”, no sentido de que participam de um mesmo espaço e têm alguns interesses em comum. No entanto, num mesmo espaço podem existir combates diversos, dentre eles o da hegemonia da

* Texto apresentado na mesa-redonda “Participação da Comunidade, Ensino de História e Cultura Histórica”, da qual participaram a Profa. Ms. Joana Neves (UFPB) e a Profa. Dra. Karen Worcman (Museu da Pessoa).

** Professor no mestrado em Educação nas Ciências e no curso de licenciatura em história da UNIJUÍ.

⁶ Este texto é resultado da palestra proferida na mesa redonda e mantém o tom coloquial característico.

narrativa histórica ensinada às crianças. Utilizaremos neste texto a palavra comunidade para designar o conjunto de pessoas convivendo com suas contradições internas em determinado espaço comum.

Por outro lado, podemos inscrever esse tema na antiga dicotomia memória - história. Nessa perspectiva, a participação da comunidade pode estar mais correlacionada com a memória do que com a história, entendida aqui como disciplina ministrada por profissionais especializados em seus procedimentos metodológicos.

Precisamos ter clareza de que é inevitável conviver com diversas narrativas históricas, tanto as construídas a partir da memória coletiva como pela intencionalidade das instituições oficiais, como o professor Marc Ferro nos demonstrou em seu livro sobre a história ensinada em diversos países do mundo. Concordamos com ele quando escreve: “*É próprio da liberdade deixar que coexistam várias tradições históricas, inclusive que se combatam*”.⁷

Não há como fazer uma espécie de reserva de mercados para os profissionais do ensino de história. Diante dessa inevitabilidade, o que podemos fazer enquanto profissionais da história? A questão central, no meu entendimento, é esclarecer nossos alunos e a comunidade do caráter diversificado da constituição da cultura histórica e os problemas decorrentes dessa diversidade. Sem esse debate, viveremos um eterno combate entre tradições históricas distintas. Aos profissionais não basta apenas ensinar a “verdade” histórica com base em uma racionalidade própria da disciplina, com procedimentos metodológicos manejados somente por especialistas, é preciso exercitar com os estudantes as formas de construção do conhecimento histórico.

Sabemos que os estudantes podem aprender a ouvir e repetir a história que a escola quer, para depois desconsiderá-la, esquecê-la e colocar em seu lugar as histórias contadas em casa pelos pais, ou pelos sacerdotes ou pelos líderes do partido. O professor Christian Laville cita vários casos desse tipo. Por exemplo: na Cisjordânia e na Faixa de Gaza, os estudantes árabes preservam uma consciência histórica bem distinta daquela ensinada pelos manuais controlados e censurados pelo exército de Israel.⁸

⁷ FERRO, Marc. *Como se cuenta la historia a los niños en el mundo entero*. México: Fondo de cultura Económica. 1995, p 470.

⁸ LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de história. In *Revista Brasileira de História*. São Paulo : ANPUH, Humanitas, vol 19, n ° 38, 1999.

Portanto, é mais útil desenvolvermos uma prática de debate sobre as diversas tradições históricas ou sobre a memória coletiva da comunidade do que omiti-la em nome da ciência histórica.⁹ Dessa forma, a cultura histórica pode ser constituída a partir da pluralidade. Nos cabe, enquanto profissionais, recolher e analisar as origens das distintas tradições ou das intencionalidades que formam ou pretendem formar uma determinada cultura histórica. Esse comportamento não implica em abandonar a responsabilidade do exercício profissional em favor do senso comum.

Muitas tradições históricas estão repletas de silêncios e de preconceitos que produzem valores incompatíveis com o exercício pleno da cidadania, das liberdades democráticas, do respeito mútuo entre culturas diferentes.

O professor Marc Ferro alerta que “*a imagem que temos dos outros povos e até de nós mesmos, está associada a história tal como nos contaram quando éramos crianças*”¹⁰. Sendo assim, devemos lembrar que as primeiras histórias que ensinamos nas escolas tratam da história local. Apesar desta importância na formação da cultura histórica, a pouca atenção que se dá para a história local é preocupante. Talvez isso se explique porque durante anos os historiadores tenham se dedicado a construir uma consciência histórica nacional, a da nação brasileira, para todos os habitantes desse mesmo território. Construir a identidade nacional com base numa imagem comum a todos os brasileiros foi considerada incompatível com a história local. Por isso, talvez, as histórias locais sejam tão problemáticas do ponto de vista metodológico.

Agora, no mundo cada vez mais globalizado, percebemos um esforço para superar a história nacional em favor de uma cultura histórica planetária ou pelo menos mais ampla que a nacional. Vejam o exemplo da Europa unificada e os ensaios sobre o mercosul. Enquanto esse tema avança – e é legítimo, urgente e relevante – a história local parece não ter o mesmo prestígio. Mesmo assim, vou direcionar minhas atenções para a história local para refletir sobre

⁹ Edgar de Decca traz uma importante reflexão sobre esta relação memória/história no artigo “As desavenças da história com a memória” In: SILVA, Zélia Lopes da (org.) *Cultura histórica em debate*. São Paulo : Editora da UNESP, 1995.

¹⁰ FERRO, Marc. Op. Cit. p 9.

nosso tema da mesa, que pretende tratar da participação da comunidade.¹¹

Trago alguns exemplos com base nas histórias locais, mais próximas da comunidade portanto, para analisar o tema proposto. O primeiro exemplo se refere a um caso onde a memória coletiva dominante numa comunidade se transforma em história ensinada na escola. No norte do Rio Grande do Sul predomina no ensino de história a memória dos imigrantes (alemães, italianos e poloneses, entre outros) e omite-se ou minimiza-se a memória de outros povos que fazem parte da sociedade local. (negros, índios e mestiços).

Na maioria dos manuais escolares para as séries iniciais, a história começa com a “chegada dos imigrantes”, dos colonos pioneiros, do final do século XIX ou início do XX, conforme a fronteira agrícola avançava. As histórias desses colonos, ou melhor, a memória, é muito viva nessas comunidades, embora se omita o motivo da imigração, a parte europeia da memória. Esse silêncio parece ser um esforço para esquecer um passado de pobreza na Europa e enfatizar o passado grandioso de pioneiro no Rio Grande do Sul.

Em alguns casos, os manuais fazem referência aos habitantes anteriores, mencionando rapidamente que no local viviam, num passado distante, índios Guarani e Kaingang. Nada, ou pouco, é comentado sobre a expulsão dos indígenas do território e muito menos se comenta as condições de vida das aldeias em que estão confinados.¹²

Em relação aos mestiços de índios, portugueses e africanos, que se conhece por “caboclo”, também é grande a omissão. É grave. Antes dos imigrantes europeus chegarem na região, essa população vivia do extrativismo da erva mate, que é nativa e explorada desde os tempos das reduções jesuíticas do século XVIII. Esses ervais nativos eram considerados públicos no século XIX e a colonização acabou por privatizá-los e desorganizou um modo de vida que era secular entre os caboclos.

¹¹ Ver, para o exemplo europeu: MACDONALD, Sharon (ed.) *Approaches to european historical consciousness: reflections and provocations*. Hamburg : Körber- stiftung, 2000. Para o caso do Mercosul: UNESCO. *O ensino de história e geografia no contexto do Mercosul*. II seminário bienal. (Montevideo – 1999) . Santiago de Chile : Unesco, 2001.

¹² Esta preocupação com o ensino da condições atuais dos povos indígenas do Brasil é tema do artigo de LEMOS, César de Miranda. “Os índios invisíveis: o ensino de história sem etnicidade”. In *Anais do IV Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História*. Ijuí, Editora da UNIJUÍ, 1999, pp. 449/454.

Aos poucos, essa população foi sendo marginalizada pela nova sociedade organizada pelos imigrantes europeus que se tornavam dominantes em todos os sentidos – econômico, político e cultural – inclusive como donos da história oficial contada para as crianças. Alguns textos não escondem os preconceitos e relatam que os caboclos teriam fugido e fracassado diante do espírito de progresso e de trabalho do imigrante. Utilizam-se, nesses casos, os antigos conceitos de civilização e barbárie. Louros aos imigrantes civilizados. Aos “bárbaros”, o esquecimento.

Não é por acaso que os caboclos compõem a maioria dos moradores das favelas que se formaram ao redor das cidades locais a partir do processo de urbanização do país. As explicações que circulam na comunidade dizem que essa situação é decorrente de uma condição cultural, da ignorância e da indolência dos caboclos. Essas explicações são bem conhecidas pelos profissionais da história.¹³ O que devemos destacar é que essa população excluída socialmente, e da história também, não tem representação política na construção das histórias oficiais. Mesmo porque não é de sua tradição transformar a memória coletiva em texto. Imagino que esse exemplo é comum em quase todos os cantos do Brasil.

Mas há outros problemas que precisamos considerar além de denunciar os silêncios na história. Penso que não se trata apenas de simples questão ideológica ou desejo explícito dos grupos dominantes em omitir a história dos grupos sociais dominados. Trata-se de um problema de profissionalismo na construção das histórias locais. No caso relatado acima, as fontes que poderiam dar origem a uma história mais rica e transparente não estão organizadas ou presentes de forma evidente na memória da comunidade e nem nos documentos disponíveis no local. Uma parte importante das fontes documentais está nos arquivos históricos e públicos localizados em Porto Alegre, Rio de Janeiro e mesmo na Europa, longe do alcance do historiador.

Esses arquivos são inacessíveis para o historiador amador, ou mesmo profissional, que se utiliza apenas de fontes disponíveis na localidade e na memória da comunidade, considerando a distância do local, do tempo e dos custos de viagem. A situação se agrava porque o grupo dominante preserva documentos, fotografias, diários e cartas, enquanto índios e caboclos eram iletrados e pouco valor davam para

¹³ Ver, por exemplo AMES, Maria Alice. *A escola da vida e a vida da escola: o CIEP de Santa Rosa/RS*. Dissertação de Mestrado em Educação nas Ciências. Ijuí, 2001.

esses registros. Diante dessa situação é importante o papel e a responsabilidade dos profissionais da história na construção da cultura histórica, sempre lembrando da importância da história local na formação cultural das crianças.

Um exemplo positivo do trabalho profissional do historiador nos é dado pelo professor Sérgio Michels, na dissertação de mestrado intitulada “A história ensinada na colônia particular Neu Württemberg sob a ótica do protestantismo, da germanidade e da educação”. Nela, o autor analisa o confronto entre diferentes tradições históricas do município de Panambi, (antiga colônia Neu Württemberg).¹⁴

Michels, recolheu as histórias narradas pela comunidade na imprensa local, nos boletins das igrejas e na historiografia local. A colônia Neu Württemberg - atualmente *Panambi*, por força da campanha de nacionalização do governo Vargas - foi criada por um empresário alemão no último ano do século XIX. O empreendimento consistia, basicamente, em comprar terras de latifundiários e do estado e revender em pequenos lotes para colonos alemães. Ao mesmo tempo se construía uma certa infra-estrutura: moinhos, estradas, igreja e escola.

Cerca de cem anos depois, ocorre um interessante debate entre intelectuais da comunidade sobre a imagem da cidade, com base em sua historicidade. Para o grupo dominante, a cidade é de origem germânica. Prédios públicos e casas particulares são construídas em estilo germânico. As entradas da cidade ostentam um pórtico com estilo alemão do século XVIII. Mais do que essa aparência física de germanidade, a identidade oficial é constituída a partir de alguns valores que seriam tipicamente alemães e, portanto, distinto dos outros. Esses valores são o trabalho, o protestantismo (luterano) e a educação. Ou seja, Neu Württemberg seria uma comunidade com uma história marcada pela dedicação ao trabalho, à religiosidade e à escolaridade. Trabalho, Igreja e escola formam os pilares que sustentam a imagem da cidade. Num esforço para afirmar essa identidade com base na história, uma sala de aula que funcionava sob as árvores de um bosque, nos primeiros anos da colonização, foi restaurada pela direção da escola luterana local, instalada hoje num prédio muito bem estruturado.

¹⁴ MICHELS, Sérgio. *A história ensinada na colônia particular Neu Württemberg, sob a ótica do protestantismo, da germanidade e da educação*. Mestrado em educação nas Ciências. UNIJUÍ. 2001 (Dissertação de Mestrado)

Como reação a essa narrativa germânica, Adil Malheiros, um intelectual local, católico e de origem luso-brasileira, construiu outro texto. Descendente de um antigo morador que viveu no local muitos anos antes dos colonos alemães, defende que a origem da cidade não é germânica e sim luso-brasileira. Seguindo o modelo apologético dos textos pró-germanidade, de atribuir bons valores aos cidadãos, ele descreve o antigo morador como “*um homem de muita dignidade, não tinha escravos. Sua conduta era irrepreensível, seus trabalhadores eram assalariados e seus negócios não deixavam nada a reclamar*”. Ele teria ainda realizado os primeiros impulsos em favor do progresso da pecuária e da agricultura. A reverência ao antigo morador de origem portuguesa justapõe-se á narrativa alemã que exalta seus “pioneiros”.¹⁵ Apesar de mencionar a presença de índios e de antigos moradores mestiços, ainda não se constitui numa história daqueles que foram sistematicamente excluídos de suas terras e discriminados culturalmente pelo grupo dominante na comunidade. Percebe-se, mais uma vez, que o controle, a vigilância da história, não é obra apenas do poder institucionalizado pois esta versão é construída no interior da própria comunidade.

No prefácio do livro com a narrativa em favor da origem luso-brasileira, o prefeito local, um “germânico”, propõe a reconciliação: “*sem nenhum sentido de contestação, o livro de Adil Malheiros acrescenta muito a tudo o que já foi dito sobre a história de Panambi e por isso merece ser lido por todos*”.¹⁶

A pesquisa do professor Michels, que ensina história na escola luterana local, se constitui num bom exemplo de como trazer para o debate as diversas tradições históricas presentes na comunidade. A divulgação de sua obra poderá auxiliar na construção de uma cultura histórica crítica na comunidade local. Com esse exemplo, quero destacar a importância do profissional de história. Longe de ser autor de mais uma “verdadeira” história, ou o único autorizado a escrevê-la, seu estudo estabelece uma metodologia aplicada ao ensino da história local, desenvolvendo uma visão crítica da cultura histórica para além das disputas dos grupos da comunidade pelo domínio da história local.

Outro exemplo de participação da comunidade no ensino de história e que pode ser útil para nossa reflexão, foi desenvolvido pelos

¹⁵ Cf. MICHELS, Sérgio. Op. cit.

¹⁶ Cf. MICHELS, Sérgio. Op. cit.

participantes de um curso sobre metodologia do ensino (professores municipais). Foram realizados alguns exercícios sobre esse confronto entre memória da comunidade e história. Um dos casos interessantes é o relato de uma agricultora de origem italiana sobre a 2ª Guerra Mundial. O que ela mais conservou em sua memória foi um episódio em torno da proibição de falar a língua italiana.

Ela relatou que quando precisava ir ao mercado da vila fazer compras, ela e sua família ensaiavam em casa como fazer os pedidos em língua portuguesa. Numa ocasião ela pronunciou mal uma palavra e foi motivo de risos na casa comercial sendo o fato foi muito comentado na família e entre os vizinhos, que se divertiam com o caso. Nesse caso, a memória da guerra é cômica e não trágica como foi para muitas famílias da região que enviaram seus filhos para lutar na Itália. Só em segundo plano ela relatou as dificuldades durante a guerra. Outros entrevistados relataram fragmentos da guerra.

A partir desses relatos fragmentados da memória local da comunidade, os professores analisaram os manuais didáticos disponíveis nas escolas e reelaboraram o conhecimento histórico, destacando alguns pontos importantes considerados pela comunidade. Por exemplo: os manuais não faziam referência à censura do uso da língua alemã e da língua italiana, fato que significava uma verdadeira tragédia nas colônias de imigrantes. Simplesmente se proibia as pessoas de falarem sua língua materna. Não poder falar o que se pensa já é difícil, não poder falar nada é realmente trágico. Nesse exemplo, os méritos vão para a memória e para a participação da comunidade, que alerta os historiadores para não esquecerem de discutir temas importantes como os efeitos sociais e culturais da campanha de nacionalização dos imigrantes.

Para terminar, mais um exemplo de que a participação da comunidade é inevitável no ensino de história e ousa mexer até mesmo com os símbolos mais sagrados da cultura histórica do país. Circulou nas escolas de Ijuí, alguns dias antes da semana da pátria, uma paródia do Hino Nacional, reproduzida no boletim do sindicato dos professores e motivo de grande polêmica no legislativo municipal sob a acusação de distorcer o ensino das crianças. Para ilustrar, eis alguns trechos da paródia, que explicam o motivo da polêmica:¹⁷

Num posto do Ipiranga, às margens plácidas

¹⁷ SINPRO- Sindicato dos professores do Noroeste do Rio Grande do Sul. *Revista Informação*. Ano XVII, N.º 20, agosto 2001 e N.º 21, setembro 2001.

De um Volvo heróico, Brahma retumbante
Skol da liberdade em Rider fúlgido
(...)
entre outras mil és suvinil, compaq amada
Do Philco deste sollo és mãe Doril
Coca-cola, Bombril!

Neste exemplo, mais uma vez fica evidente que os diversos grupos sociais procuram influenciar na formação da cultura histórica. No caso, uma crítica muito criativa (e bem humorada) ao domínio dos grandes grupos econômicos sobre a pátria brasileira. Ao parodiar o hino oficial, está implícita uma proposta de revisão crítica da história do país argumentando, entre outras coisas, que a “grandeza” do país do hino nacional oficial está nas mãos daquelas empresas e não do povo. Essa “contribuição da comunidade” para o ensino da história seria inconcebível num passado recente.

A livre manifestação da comunidade sobre a cultura histórica é algo que precisamos defender mesmo que ela nos contrarie. Nesse sentido é preciso enfrentar os riscos da liberdade e do senso comum. Um profissional da história saberá trabalhar as dificuldades e transformá-las em conhecimento histórico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMES, Maria Alice. *A escola da vida e a vida da escola: o CIEP de Santa Rosa/RS*. Dissertação de Mestrado em Educação nas Ciências. UNIJUÍ, 2001.
- DECCA Edgar de. “As desavenças da História com a memória.” IN SILVA, Zélia Lopes da (Org.). *Cultura histórica em debate*. São Paulo: UNESP, 1995.
- FERRO, Marc. *Como se cuenta la historia a los niños en el mundo entero*. México: Fondo de Cultura Económica, 1995.
- LAVILLE, Christian. “A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de história”. IN *Revista Brasileira de História*. São Paulo: ANPUH, Humanitas, vol 19, n° 38, 1999.
- LEMONS, César de Miranda. “Os índios invisíveis: o ensino de história sem etnicidade”. IN *Anais do IV Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História*. Ijuí: UNIJUÍ, 1999.
- MACDONALD, Sharon (ed.). *Approaches to european historical consciousness: reflections and provocations*. Hamburg: Körber-stiftung, 2000.

MICHELS, Sérgio. **A história ensinada na colônia particular Neu Württemberg, sob a ótica do protestantismo, da germanidade e da educação.** Mestrado em educação nas Ciências. UNIJUI, 2001.

SINPRO - Sindicato dos professores do Noroeste do Rio Grande do Sul. **Revista informação.** Ano XVII, N °. 20, agosto 2001 e N ° 21, setembro 2001.

UNESCO. **O ensino de história e geografia no contexto do Mercosur.** II seminário bienal. (Montevideo – 1999) . Santiago de Chile : Unesco, 2001.