

Associação Nacional de História – ANPUH
XXIV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA - 2007

O Ensino da História na Perspectiva da Nova História Cultural

Fabiana Bruce*
Maria Thereza Didier*
Lúcia Falcão*

Resumo O presente texto pretende discutir e abordar novas formas do fazer historiográfico como possibilidade para se estabelecer a compreensão de diferentes formas de pensar o ensino de história. Ao pensar o ensino de história é importante refletir sobre qual história se quer ensinar e faz-se necessário situar as discussões em torno do conceito de história bem como abordar algumas mudanças, tendências e tensões em torno do debate historiográfico.

Palavras-chave: História, ensino de História, cultura.

Abstract The present text intends to discuss and to approach new ways of historiography like the possibility to establish the understanding of the many different ways of thinking the teach of history. Thinking of the teach of history is very important to reflect on which one of the history we want to teach and it is necessary to place the discussions about the concept of history as well as to approach some changes, tendencies and tensions about the debate historiographic.

Keywords: History, teach of History.

Um exercício provocativo a qualquer indivíduo que se queira fazer historiador é fazer uma *genealogia* acerca do seu sentido herdado de história, pois que nos leva obrigatoriamente a desfolhar as camadas de uma **compreensão**, forjada no tempo e no espaço, que vai desde um formal **conceito** da história enquanto ciência, à **vivência** da história urdida entre a memória individual e social, o privado e o público, entre tantas vivências do tempo, e vários saberes, dentre os quais, o acadêmico — ainda que se toquem e se entrelacem. Diante dessa provocação, uma primeira constatação, é a percepção das contradições entre o prazer desmedido em ouvir histórias/estórias — na infância ao pé da cama, em rodas de amigos, nos romances históricos — e certas exigências formais de como enquadrá-las no universo da História Ciência. A segunda constatação vem em forma de uma pergunta: — “O que nos leva a contar *histórias*? O que nos leva a certas escolhas? O que nos leva a certas estruturas narrativas e não outras?” Quaisquer que sejam as

* Universidade Federal Rural de Pernambuco. Doutora em História.

* Universidade Federal de Pernambuco. Doutora em Crítica Literária.

* Universidade Federal Rural de Pernambuco. Doutora em História.

respostas, elas servirão menos para considerar-nos *extraviados* de outros caminhos possíveis, e não do único e verdadeiro, do que para compreendermos que a elaboração do nosso sentido histórico vai sendo inscrito ao longo de nosso contexto, de nossos trajetos, engodos, amores, sonhos, encontros e desencontros.

A memória coletiva, na modernidade, é lugar de reconstrução da *tradição* (que também é uma espécie de memória), pois a *modernidade* constrói-se a partir da negação da visão de mundo antiga, fabricando uma querela entre antigos e modernos, onde se encontra implícita a idéia de que para progredir é necessário criticar a história. A primeira herança histórica da modernidade é a *experiência histórica* como uma vivência particular do tempo. A episteme moderna coloca tudo na história e o sentimento histórico guarda um sentido de virtualidade, de vir-a-ser, que sugere a idéia de progressão. As coisas progredem e têm uma meta: realizar o melhor homem e a melhor sociedade. Isto faz com que este vir-a-ser tome a forma de uma *promessa* ou de um *projeto de realização*. Distintamente da promessa religiosa, que garante uma realização na eternidade (o não-tempo divino alcançado após a morte), a promessa moderna compromete-se com uma realização no tempo dos homens: a história. Dessa forma, cremos poder dizer que o projeto de uma melhor sociedade representa um *paraíso-em-construção*. Este paraíso é terrestre, o que não significa dizer que ele não tenha uma aura mítica ou simbólica. Apenas que estes lugares de realização do mundo moderno, tanto a *melhor sociedade* quanto a *identidade-em-construção* do sujeito moderno, ambos são um *ser-no-tempo*.

Não queremos dizer com isso que a imputação de vínculos de pertencimento — que é a fabricação de uma identificação com o coletivo — seja uma ação exclusiva das modernas sociedades ocidentais. Ela é, isto sim, um ato comum às narrativas humanas. As ditas *sociedades tradicionais*, pré-modernas ou não-ocidentais, compartilham memórias e organizam-nas numa narrativa que formula seus mitos de ancestralidade comum. Mas as lealdades ou identificações costuradas nas sociedades não-modernas são geralmente relacionadas às tribos, povos, religiões ou às regiões as quais pertencem e não são problematizadas; enquanto, na modernidade, o *indivíduo* e a *história* afirmam-se. Com isso, há uma problematização da identidade que, posteriormente, inclui o conceito de *crise* (consciência, razão, memória, inconsciência, desrazão, instinto, esquecimento); e formula-se uma representação peculiar do *coletivo*: ele é formado por uma relação problemática do *eu* com o *outro* — que é a base da equação incerta da República moderna.

No contexto dessa discussão, no século XX, nós podemos perceber na produção do(s) discurso(s) histórico(s): 1) uma problematização do sujeito produtor do

conhecimento (o sujeito deixa de ser visto como uma totalidade para ser pensado como resultado do processo de conhecimento; ele não é, portanto, a-histórico). 2) uma problematização do *fato histórico* (o objeto é uma construção *histórica* e emerge como fato *histórico*). 3) um outro “encontro” com o passado que faz aflorar as *experiências* do sujeito e leva o historiador para o terreno da *descrição densa* (GEERTZ, 1989, p. 315), como a descrição de Walter Benjamin de sua infância berlinense, na qual o sabor, as sensações, as emoções, enfim, a experiência é o elemento que compõe a sua narrativa (BENJAMIN, 1985). Cremos poder dizer que o narrador da descrição densa é o *sábio* — no sentido fabricado por Nietzsche: “A palavra grega, que designa o ‘sábio’, está etimologicamente ligada a *sapio*, eu saboreio, *sapiens*, aquele que saboreia, *sisyphos*, o homem de gosto extremamente apurado; uma faculdade penetrante de saborear e de conhecer as coisas, uma aptidão notável de discernimento, constitui, então, segundo a consciência do povo, a arte genuína do filósofo” (NIETZSCHE, 1995, p. 30).

Para os estudos históricos de inspiração positivista, a história científica só seria alcançada por meio da neutralidade do historiador ante o real analisado, obtendo, assim, um reflexo fiel dos fatos do passado. É neste sentido que a famosa frase de Ranke de que era preciso contar os fatos como de fato eles aconteceram se postava como assertiva a ser seguida para uma garantia de objetividade, sinônimo, para os positivistas, de verdade histórica. Nesta linha historiográfica, predominante até o início do século XX, os fatos considerados importantes para serem narrados na construção da história eram os eventos políticos, administrativos, religiosos que estavam relacionados aos centros de poder das nações. A narrativa histórica parecia seguir um sujeito unificado, que eram os Estados Nacionais, e o trabalho do historiador era reconstituir detalhadamente o passado por meio de uma descrição que não problematizasse os fatos, mas os fizesse ‘falar’ por si mesmos.

Na contramão destas assertivas, a Escola dos Annales, também conhecida depois como *Nouvelle Histoire*, surgiu no final da década de 1920 propondo uma ruptura com esta história tradicional. A partir dos Annales a historiografia passou por mudanças que passariam a mexer com o conceito básico da disciplina: o tempo. Se os historiadores tradicionais pensavam o tempo histórico como linear, contínuo e progressivo, os historiadores dos Annales propunham uma compreensão de tempo que enfatizava o repetitivo, o cíclico e o que resistia a mudanças na vida das pessoas. Também o cotidiano e os mais diversos aspectos da vida humana passavam a fazer parte das preocupações destes historiadores, que lançavam diferentes parâmetros de abordagens para a disciplina e ampliavam a possibilidade de suas fontes, pois qualquer registro humano era passível de

ser analisado. Para estabelecer outros tipos de perguntas sobre o passado e selecionar novos objetos de estudo era necessário buscar novos tipos de fontes e até mesmo fazer releituras dos registros oficiais. Relatos orais, textos literários, evidências de imagens e informações estatísticas são apenas alguns exemplos de registros que passaram a ser considerados fontes de informação e expressão de uma cultura passíveis de serem analisados pelo historiador (BURKE, 1992).

A partir da perspectiva da Nova História Cultural, vertente historiográfica que seguiremos como um dos referenciais teóricos de nossa pesquisa, o *real* recebe múltiplos tratamentos e diferentes idéias do passado são construídas, provocando uma ruptura com o realismo predominante na historiografia desde o século XIX. Os gestos simbólicos, a criança, as formas de amar, o livro, as linguagens, a família tornam-se objetos de estudo para uma nova história cultural que incorpora o cotidiano em sua dimensão histórica. O que importa não é, por meio dos registros documentais, aproximar-se do real, como se fosse possível circunscrevê-lo, mas entender que este passa a ser configurado nos discursos e representações das experiências sociais. Desta maneira é possível refletir os significados simbólicos dos grupos sociais e retomar fontes outrora desprezadas para pensar a história. A aproximação do historiador com os aspectos culturais e simbólicos das sociedades fez alguns autores denominarem a atual discussão como decorrência de uma “virada cultural” nos rumos teóricos da historiografia. Esta denominação pode ter sido escolhida devido às aproximações desta historiografia cultural com a literatura, a antropologia e a hermenêutica.

A nova abordagem cultural da história promove também uma aproximação desta disciplina com a crítica literária, enfatizando a importância da linguagem, dos textos e das estruturas narrativas na criação da realidade histórica. Tudo que na modernidade era tido como *realidade histórica* nesta nova concepção passa a ser visto como um texto. Nesse sentido o acesso à existência das coisas materiais acontece por meio da linguagem e dos significados que são construídos em um sistema cultural (COSTA, 2003). A ênfase na cultura e na linguagem incorporada à pesquisa do historiador contribui para que o seu texto também seja compreendido como uma construção social (WHITE, 1992). Apesar de discordar da rigidez das categorias tropológicas de White podemos afirmar que suas idéias trouxeram novas perspectivas para o pensamento historiográfico.

Essa discussão também encaminhada por Dominick La Capra provocou um debate sobre as possíveis posturas metodológicas do historiador e ampliou o entendimento do que é a realidade histórica. Liberada das amarras da compreensão do contexto, definido

como uma realidade preexistente que a linguagem descreve com fidelidade, a nova historiografia pode (re)sensibilizar suas reflexões (LA CAPRA apud HUNT, 1992). Walter Benjamin já observara que a história que mostrava como as coisas tinham acontecido fora o mais poderoso narcótico do século XIX. Repudiando a famosa afirmação rankeana de que a tarefa do historiador era contar os fatos como realmente aconteceram, Skidelsky (apud BANN, 1994, p. 15) afirmou que a história é o estudo de textos, não de fatos. O conhecimento histórico é um conhecimento textual, mas o texto pode está inscrito nas imagens, nos sons, na arquitetura, na literatura... permeado nas significações simbólicas construídas nas práticas culturais.

Neste sentido, a literatura, o cinema, a fotografia tomam um outro rumo como possibilidade de análise para a nova historiografia. A importância dessa virada em relação às fontes pressupõe um outro entendimento do que é a *história* e o ofício do historiador. Não são apenas materiais e registros que multiplicam a possibilidade de análise do historiador. Essas mudanças estão presentes numa concepção teórica que possibilita ao historiador repensar a relação consciente/inconsciente, as formações simbólicas (sonhos, desejos, crenças coletivas...) e as experiências cotidianas (BEAUGÉ, 1998). A versão unidimensional do documento escrito de cunho oficial como garantia de uma similitude com o real idealizado como se fosse possível capturá-lo foi desarticulada, trazendo o real também como representação.

É importante novamente ressaltar as mudanças na concepção do ensino de história a partir de debates e reflexões implementados por profissionais da área, reunidos em instituições como a ANPUH e a SBPC, interferindo em reformas curriculares e sugerindo outras concepções de educação e ensino. Assim como a historiografia tem história, o ensino de história também tem história. É de se observar que os paradigmas historiográficos da Nova História, a partir dos anos 1980, passaram a fazer parte de algumas propostas curriculares de História, introduzindo temas, periodizações e metodologias diferenciadas (ZAMBONI, 2005, p. 45). Se a história era somente ensinada como se fosse quadros acabados representando cenas que os alunos tinham que contemplar, atualmente as correntes historiográficas que entendem a história como construção provocam mudanças no campo da História como conhecimento escolar.

Sabendo da relação e da especificidade dos saberes acadêmicos e saberes escolares, pensamos em atribuir novas possibilidades de experiência para articular a percepção, nos domínios escolares, de que a história não é apenas um estudo do passado. A história como estudo do passado é uma articulação discursiva elaborada há muito tempo

nas nossas salas de aula e está permeada por uma visão de história cujo modelo pode ser visto em construção no Brasil a partir do século XIX com o projeto de história nacional do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. Ernesta Zamboni observa que, desde que foi instituída como disciplina escolar até as últimas décadas do século XX, a História foi campo privilegiado da preservação de heróis e de uma memória nacional, interferindo profundamente na formação dos conceitos de nação e cidadania (ZAMBONI, 2005, p. 44).

Essas discussões atualizam e problematizam a própria concepção de história e de conhecimento, fornecendo suporte para a construção de outros olhares sobre o ensino de história, entendendo que as práticas escolares são práticas culturais, e colocando questões sobre as possibilidades de apropriação de novas linguagens no ensino desta disciplina. Novas abordagens, objetos e fontes estão sendo repensados no ensino de história. Assim, aparecem trabalhos que se põem afirmativamente na vertente da compreensão do ensino de história como possibilidade para “uma percepção o mais abrangente possível da condição humana, nas mais diferentes culturas e diante dos mais variados problemas” (RUIZ, 2004). Não é possível estabelecer generalizações, mas o ensino de história atualmente não se restringe à reprodução dos heróis e de uma memória nacional, entretanto, ainda trilha com dificuldade na abordagem da história por meio de eixos temáticos, do cotidiano de pessoas comuns e da reflexão presente na idéia de pós-modernidade. O estudo de novas linguagens, a partir do entendimento da Nova História Cultural, pode proporcionar uma concepção de ensino de história que deflagre a compreensão desta disciplina não apenas como estudo do passado em suas narrativas cronologicamente seqüenciadas e unificadas, mas como tentativa de compreender a complexidade do presente e a possibilidade de diferentes narrativas históricas, admitindo que o aluno/sujeito para o qual pensamos o ensino de história é plurifacetado e transita por diversos ‘mundos’ informacionais que não se restringem ao espaço escolar.

Dizer que a história é imaginação parece um contra-senso difícil de digerir. Podemos pensar, todavia, que esta prática é sugerida na própria sala de aula: o professor de história não se encontra em meio à hegemonia da cultura letrada, da escrita verbal. Esta pode representar ainda um ideal. A oralidade e a diversidade de códigos de comunicação e conhecimentos predominam entre professores e alunos. Mesmo em se tratando de sociedades urbanas modernas, acreditamos que diante deste universo diverso — às vezes adverso — e fragmentado não é possível pensar o mundo e organizar uma sociedade, criar e educar de uma mesma maneira. Hoje, com as novas tecnologias, conjecturamos se é

possível ter certeza de que os filhos de nossos filhos saberão ler e escrever como sabemos fazê-lo (SAMAIN, 1995).

Usemos, portanto, essas outras linguagens, essas novas tecnologias a nosso favor, considerando que tecnologia e imaginação não se excluem. O uso da imaginação no estudo e ensino de história implica na aproximação entre linguagens — verbais, visuais, sonoras, poéticas, gestuais —, em intertextualidade. Neste campo a sensibilidade é exercida. Com isso a história se modifica. Ela começa a se manifestar como formas distintas de pensar e organizar o mundo, de expressá-lo e de vivê-lo, porque a vida vivida é diversa. E estas formas não são excludentes, possibilitam formular algumas respostas e gerar novas e criativas perguntas sobre a história: vê-la e vivê-la no gerúndio. É dessa maneira que a pesquisa aqui esboçada se propõe estudar as possibilidades do ensino de história, contemplando a diversidade dos campos do saber, da estética e da ética. Portanto, a intenção é pensar no ensino de história como exercício de compreensão das construções culturais e das relações entre um ‘nós’ e um ‘outro’ por meio das narrativas construídas considerando a complexidade dos processos de subjetivação e fabricação de identidades no mundo contemporâneo.

Bibliografia:

BANN, Stephen. *As invenções da História: ensaios sobre a representação do passado*. São Paulo: Editora UNESP, 1994.

BEAUGÉ, Gilbert. A fotografia na Argentina do século XIX. In: SAMAIN, Etienne (org.). *O fotográfico*. São Paulo: HUCITEC, 1998.

BENJAMIN, Walter. Infância Berlinense por volta de 1900. In *Obras Escolhidas*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In *Obras Escolhidas*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BURKE, Peter (org.). *A escrita da História: novas perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

_____. *A Escola dos Annales (1929-1989): a revolução francesa da historiografia*. São Paulo: Editora UNESP, 1997.

CERTEAU, Michel de. *A escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1975.

COSTA, Marisa Vorraber. A pedagogia da cultura e as crianças e jovens das nossas escolas. *A Página da Educação*, Porto (Portugal), v. 12, n. 127, p. 34-35, out. 2003. Disponível em: <<http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=2703>>. Acesso em: 25 nov. 2005.

GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan S. A., 1989.

HUNT, Lynn (org.). *A nova história cultural*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

NIETZSCHE, F. *Crepúsculo dos Ídolos ou como se filosofa com o martelo*. Lisboa: Edições 70, 1988.

_____. Da utilidade e desvantagem da história para a vida. In: _____. *Considerações extemporâneas*. São Paulo: Nova Cultural, 1995 [1874]. (Os Pensadores).

RUIZ, Rafael. Literatura: novas formas de abordar o ensino de história. In: KARNAL, Leandro (org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

SAMAIN, Etienne. Questões heurísticas em torno do uso de imagens nas Ciências Sociais. In: PEDAGOGIA DA IMAGEM, IMAGEM NA PEDAGOGIA. *Anais...* Org. de Armando Martins de Barros. Niterói: UFF, 1995. p. 7-17.

_____. (org.). *O fotográfico*. São Paulo: Hucitec, 1998.

WHITE, Hayden. *Meta-História: a imaginação histórica do século XIX*. São Paulo: Edusp, 1992.

ZAMBONI, Ernesta. Encontros nacionais de pesquisadores de história: perspectivas. In: ARIAS, José Miguel Neto (org.). *Dez anos de pesquisas em ensino de história*. Londrina: AtritoArt, 2005. p. 37-55.