

Aprendizagem da “burdening history”: desafios para a educação histórica

Learning the “burdening history”: challenges for historical education

Maria Auxiliadora Schmidt¹

RESUMO: Este artigo realiza reflexões a partir de resultados de pesquisa que analisou narrativas de jovens sobre a história do Brasil e do Mundo e que apontou alguns indicativos sobre a importância dos conceitos substantivos da História e suas relações com os processos cognitivos de formação da consciência histórica de jovens alunos. Verificou-se, nestas narrativas, a predominância de determinados “cânones” como marcos e marcadores de mudanças históricas em relação à história do país e da história mundial, os quais sugeriram a ausência e/ou exclusão de conteúdos que pudessem expandir, quantitativa e qualitativamente, as experiências dos jovens em relação à sua orientação no fluxo do tempo. Entre estas, destacam-se, por exemplo, a ausência de experiências relacionadas a episódios controversos da história do Brasil, da história de pessoas comuns e da própria história dos jovens, dificultando uma aprendizagem histórica significativa e, portanto, a formação de uma consciência histórica mais complexa. O conceito de “burdening history” de Bodo von Borries (2011) foi utilizado como principal referencial teórico, bem como os princípios da aprendizagem histórica e da didática humanista de Jörn Rüsen (2012;2015).

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem histórica. Consciência histórica. Burdening history. Educação histórica.

ABSTRACT: This article carries out reflections from results of research which examined narratives of young people about the History of Brazil and of the World and pointed out some indications about the importance of the substantive concepts of history and its relations with the cognitive processes of formation of the historical consciousness of young people. It was founded in these narratives the predominance of certain “canons” as landmarks and markers of historical changes about Brazilian history and the history of the world which suggested the absence and/or the exclusion of content that could expand, quantitative and qualitatively the experiences of young people about their orientation in the flow of time. Among these are, for example, the lack of experiences related to controversial episodes in the history of Brazil, the history of ordinary people and the story of young people. It can make difficult to get a significant historical learning and, therefore, the formation of a more complex historical consciousness. The concept of “burdening history” of Bodo von Borries (2011) was used as the main theoretical framework, as well as the principles of historical learning and humanism of Jörn Rüsen (2012; 2015).

KEYWORDS: Learning History. Historical consciousness. Burdening history. Historical education.

Introdução

Uma pesquisa sobre – *Os sentidos conferidos ao agir e os desafios para a aprendizagem e formação da consciência histórica de jovens brasileiros* (SCHMIDT, 2013) que analisou narrativas de jovens sobre a história do Brasil e do Mundo, apontou alguns indicativos sobre a

¹ Universidade Federal do Paraná (UFPR). dolinha08@uol.com.br.

importância dos conceitos substantivos da História e suas relações com os processos cognitivos de formação da consciência histórica de jovens alunos.

Verificou-se, nestas narrativas, a predominância de determinados “cânones” como marcos e marcadores de mudanças históricas em relação à história do país e da história mundial, os quais sugeriram a ausência e/ou exclusão de conteúdos que pudessem expandir, quantitativa e qualitativamente, as experiências dos jovens em relação à sua orientação no fluxo do tempo. Entre estas, destacam-se, por exemplo, a ausência de experiências relacionadas a episódios controversos da história do Brasil, da história de pessoas comuns e da própria história dos jovens, dificultando uma aprendizagem histórica significativa e, portanto, a formação de uma consciência histórica mais complexa.

Apesar de evidenciarem em suas narrativas marcadores relacionados a guerras, ditaduras e terrorismo como impulsionadores de mudanças, causou preocupação o fato de que essa percepção não vinha acompanhada de posicionamentos ou argumentos de que esses marcadores estivessem articulados a processos de desumanização da própria humanidade. Ademais, não evidenciavam o envolvimento da história desses jovens na história do país e do mundo. Por exemplo, com relação à história do Brasil, os principais marcadores para as mudanças que ocorreram no país estavam relacionados com personagens da história política, tais como “Era Vargas”, “Período JK” e “Era Collor”. As mudanças eram, quase sempre, explicadas a partir da integração da história do Brasil no quadro de referência da história europeia, sinalizando a forte presença de um modelo eurocêntrico, mais precisamente francês, de explicação histórica como estruturante da narrativa acerca da história do Brasil. Cabe ressaltar que a historiadora Elza Nadai, no texto publicado em 1993, afirmava

O reconhecimento de que o domínio da história universal, tal como vinha sendo tratada nesta tradição, acabou-se. Atualmente, a imagem do “espelho estilhaçado” (FERRO, s/d:127) expressa com mais propriedade o campo da História. As propostas de ensino, em geral, têm procurado corresponder a esta imagem, seja na seleção de temas, seja na abordagem do conteúdo que tem privilegiado a diversidade e a diferença, superando a uniformidade e as regularidades. (NADAI, 1993:159).

Subentende-se que Nadai, com grande otimismo, fazia referência aos debates que ocorriam em espaços mais restritos, como as universidades e entre os especialistas, sobre o predomínio da narrativa quadripartite (CHESNEAUX, 1995), como orientadora dos processos de aprendizagem histórica. Fato é que, apesar de múltiplos avanços em termos metodológicos e historiográficos, diferentes propostas e diretrizes curriculares não conseguiram fazer com que as mudanças chegassem à aprendizagem dos alunos. Resta considerar que a escola e o conhecimento histórico que nela circula, é uma das possibilidades de aprendizagem histórica de jovens e crianças. Neste particular, torna-se importante levar em consideração, também, outros elementos da cultura histórica da nossa sociedade, tais como os conflitos de memórias e a hegemonia de determinadas perspectivas do passado e de personagens históricos publicizados pela mídia, que têm contribuído para a construção de determinados significados e sentidos em relação ao passado do mundo e do Brasil, por parte das crianças e dos jovens alunos.

Reflexões a partir de uma pesquisa

As narrativas sobre a história do Brasil, construídas pelos jovens que participaram da pesquisa realizada (SCHMIDT, 2013) indicam que, 110 dentre 162 jovens atribuíram as mudanças que ocorreram na sociedade brasileira às ações de indivíduos. No entanto, no que se refere à história mundial, a totalidade dos jovens (162) sinalizou que as mudanças no mundo ocorreram devido a guerras, revoluções, crises econômicas, inovações tecnológicas e terrorismo e não a ações de personagens individuais.

A importância da compreensão de que as mudanças são resultado da ação humana para a aprendizagem histórica é destacada por Seixas

A necessidade de entender a possibilidade e limites da ação é o que traz a ação histórica para a província da consciência histórica. Consciência histórica pode até mesmo ser redefinida como a compreensão que coisas mudam ao longo do tempo em modos fundamentais – que mundos são feitos e desfeitos –, que pessoas comuns desempenham um papel na mudança histórica e que orientar a si mesmo em relação à mudança histórica é uma tarefa central para todas as pessoas (SEIXAS, 2012, 14).

Apesar de evidenciarem marcadores relacionados a guerras, conflitos, ditaduras, terrorismo, como impulsionadores de mudanças, numa clara demonstração de que entendem que a História “não é cor de rosa”, causa preocupação o fato de que essa percepção, entre os jovens pesquisados, não vem acompanhada de posicionamentos ou argumentos de que esses marcadores estejam articulados a processos de desumanização da própria humanidade e não evidenciam o envolvimento desses jovens na história do país e do mundo.

Se concordarmos com Jörn Rüsen, para quem a aprendizagem histórica pressupõe o envolvimento dos aprendizes e os fundamentos antropológicos desse envolvimento são relacionados aos antagonismos da vida humana e aos critérios de geração de sentido em relação a esses antagonismos, a predominância de certas estruturas narrativísticas e a ausência de determinados temas relacionados a conflitos e acontecimentos controversos da história brasileira e mundial podem dificultar ou, como afirma Seixas (2012) provocar uma “paralisia histórica” no desenvolvimento do pensamento histórico dos nossos jovens e crianças

Um perigo de paralisia histórica, de desistência perante qualquer possibilidade de ação ativa, de efetuar qualquer mudança significativa. De fato, isto pode ser outro aspecto da falta de posição de muitos alunos, os quais tomam o mundo que lhes é dado como o único possível. Perante esses alunos, que tipos de lições, quais tipos de demonstrações os trará face a face com a possibilidade de ação compromissada e a possibilidade de mudança histórica profunda? A resposta para esta questão nos aponta para a questão pedagógica central: como nós ensinamos a ação histórica? Tornar a ação histórica uma das preocupações centrais da educação histórica pode nos ajudar a fazer o melhor que podemos para mapear um curso entre estes dois perigos, particularmente se nós formos conscientes de que há uma conversão perigosa em cada lado da estrada (SEIXAS, 2012:17).

No entanto, principalmente quando confrontados com acontecimentos relacionados à história difícil, tensa, traumática, as crianças e jovens precisam construir critérios de elaboração de sentido para a ação na vida prática, que sejam referenciados na perspectiva de um novo humanismo. Para Rüsen (2015) o ensino de história não pode ser entendido ou desenvolvido sem acatar alguns desafios que permeiam a cultura histórica de nosso tempo,

principalmente aqueles decorrentes *do encontro intercultural e da comunicação em todas as dimensões da vida humana, incluindo o cotidiano das chamadas pessoas normais e, é claro, das crianças e estudantes na escola* (RÜSEN, 2015:19-20). Entre os desafios, este autor inclui, entre outros:

1. A insegurança da identidade histórica, devido às críticas que as formas estabelecidas de identidade, como a identidade nacional, têm sofrido. Neste patamar, múltiplos pertencimentos têm ganhado força, exigindo relações mais inclusivas. Assim, afirma Rösen, *Todas as narrativas que nos contam sobre quem somos devem ser recontadas, ampliadas por uma dimensão global da espécie humana na natureza, bem como intensificadas por uma nova consciência das sobrecarregadas complexidades e ambiguidades da nossa relação conosco e com a alteridade dos outros.* (RÜSEN, 2015:20)

2. As pressões da diversidade cultural que, segundo o autor, não são novas, mas apresentam uma dimensão e intensidade maiores, pois deixou de ser uma dimensão localizada fora do mundo, e se voltou para dentro dele, inclusive no interior das salas de aula. Assim, *as perguntas “quem sou eu, quem é o meu povo, e quem são as pessoas com que eu tenho que viver junto?” adquiriram uma nova qualidade de urgência.* (RÜSEN, 2015:21).

3. A nova ameaça contra a natureza, constituída pela crise ambiental, que adquiriu uma nova urgência para reorientar a autocompreensão humana, como afirma ainda Rösen, *o fato de compartilharmos uma natureza humana comum além de todas as diferenças culturais ganhou nova importância, uma vez que a destruição das condições naturais de sobrevivência humana interessa a todos.* (RÜSEN, 2015:22).

Por sua vez, estes desafios trazem profundas implicações para o ensino e aprendizagem da história, como a problemática da diversidade e unidade na vivência da sala de aula, a diversidade e unidade na aprendizagem histórica, a problemática da aprendizagem da história universal e da unidade do tempo histórico na diversidade das experiências históricas. Estas implicações levam, segundo o mesmo autor, à necessidade de um novo conceito intercultural da didática da história, que não poderia deixar de levar em conta, questões relacionadas à

inclusão temáticas difíceis e controversas no ensino de história para as crianças e jovens brasileiros.

Esta problemática vem sendo também objeto de debates e investigações em vários países do mundo, indicando uma grande preocupação com a dificuldade em se ensinar e aprender temas históricos pertinentes à chamada “história difícil” ou “burdening history”, um conceito ainda em construção.

Temas da “história difícil” ou “burdening history”: perspectivas conceituais

O historiador alemão Bodo von Borries, em trabalho publicado em 2011 – “Coping with burdening history” – sugere algumas definições iniciais a respeito do que ele chamou de “burdening history”, ou uma história tensa, pesada. Para ele, a aprendizagem deste tipo de conhecimento histórico tem que levar em consideração alguns pressupostos fundamentais. Um deles diz respeito às condições necessárias para uma aprendizagem efetiva da história, tais como o fato de que os novos insights precisam ser relacionados com os velhos, precisam conectar, positivamente, emoções e serem relevantes para a vida.

Neste sentido, segundo o autor, a aprendizagem de experiências pesadas de danos, injúrias, culpa/vergonha (ou todos estes) são muito mais difíceis do que a aprendizagem de casos afirmativos de vitórias, glórias e satisfações. Para ele, o Holocausto e outros crimes de massa do Nacional Socialismo são bons exemplos desta história pesada.

Ademais, para Borries, a aprendizagem histórica inclui o processo de conflito e o de mudança, como modo de atuação em relação à consciência histórica e, envolver-se com a história pesada é um trabalho mental e uma atividade intelectual da consciência histórica. Este envolvimento não apresenta matiz positivo e se torna incompleto em determinadas situações, como quando se toma a história pesada como sinônimo de histórias conflituosas e de vendetas; como história dos conquistadores (do cinismo do poder); como a história dos perdedores ou “underground history”. Ainda, para o autor, este envolvimento é muito complexo, pois as pessoas necessitam de experiências de relacionar-se com o outro e continuarem juntos e isto envolve, além da indubitável e necessária análise de eventos

históricos e suas interpretações, um processo de tomar distância do nosso próprio passado e do outro, sem esquecer, cada um, de sua própria história, com o objetivo precípua de buscar condições e chances para um futuro comum, a despeito de histórias que sejam conflituosas.

Caminhando em direção a uma definição do que é a “burdening history – “história pesada” – Bodo von Borries (2011) afirma que esta perspectiva inclui o sentimento de culpa, responsabilidade, vergonha e luto, mas que estas questões necessitam ser apreendidas, levando-se em conta determinados problemas.

No que diz respeito ao sentimento de culpa, este não pode ser considerado como algo que envolva punição individual ou coletiva, mas um dar-se conta em relação a determinados feitos do passado, sem que ocorra uma transferência de culpa e envolvimento de pessoas ou gerações futuras, pois isto pode ser considerado algo ilógico e arcaico. Com relação ao sentimento de responsabilidade, isto não significa que membros de gerações posteriores, que nasceram em países onde foram cometidos crimes contra a humanidade, estejam desconectados de alguma especial relação com o passado, ou não estejam envolvidos, diferentemente de outras pessoas do mundo. Para o autor, mesmo que ninguém possa herdar a culpa por um crime, ele ou ela podem herdar as consequências e os custos do crime. Isto pode ser chamado de responsabilidade.

A vergonha é um sentimento muito forte e desconfortável e a tentação de escapar da vergonha é também forte e isto inclui aproximações e distanciamentos, ao mesmo tempo, na relação presente e passado. Outro sentimento decisivo, no caso da história carregada ou pesada, é o luto e há que se perguntar que elementos constituem o sentimento do luto, no caso da história. O autor cita o exemplo do Holocausto, a quem os jovens alemães contemporâneos lamentam e estão de luto. Inclui temas como o assassinato de judeus e escravos – ou a honra, a auto- imagem, o território dos seus antepassados, perdidos. Uma das importantes perguntas a ser feita é - O que e quem é lamentado? (BORRIES, 2011).

Segundo Borries aprender história não é um processo cognitivo solitário, mas também envolve emoções e julgamentos morais. Assim, interligar e conectar certas peças do passado pode ser importante, mas não é suficiente. A questão é como construir uma narrativa

convincente e válida e como manusear seus efeitos para o presente e, neste caso, o ato mental de assimilar, digerir e superar histórias pesadas é decisivo.

A contemporaneidade do debate acerca da “burdening history” ou história pesada pode ser avaliada pela sua adoção como temática do congresso organizado pela American Educational Research Association (AERA) – *Research on Teaching and Learning Difficult Histories: Global Concepts and Contexts* – realizado em 2015, na HUNTER – City University of New York. As organizadoras do evento, Terrie Epstein e Carla Peck optaram pelo conceito de “histórias difíceis” –

queremos dizer narrativas históricas e outras formas (padrões, estruturas curriculares, memórias históricas de aprendizagem) que incorporam dolorosos, traumáticos e/ou violentos eventos nas narrativas regionais, nacionais e globais do passado. Ensino e aprendizagem de histórias difíceis estão entre as questões mais sensíveis no ensino de ciências humanas, ainda necessárias para a reconciliação e judiciosa participação cívica. Pesquisas acerca do ensino e aprendizagem de histórias difíceis não só podem ajudar a entendimentos históricos contemporâneos mais alargados e aprofundados dos jovens. Elas também podem realçar suas identidades cívicas, como eles aprendem a compreender, refletir e agir sobre as complexidades do mundo de hoje cada vez mais interdependentes. (EPSTEIN / PECK, 2015).

Se para Bodo von Borries, a preocupação com a formação cívica não está presente nos pressupostos e fundamentos da “burdening history”, para as autoras esta é uma temática importante, bem como as relações entre estes debates e a formação das identidades. A proposta dos trabalhos apresentados no evento de 2015 envolve uma pluralidade de temáticas acerca do que foi chamado de “história difícil”. Entre os temas contemplados pelas investigações, pode ser citado, entre outros, o trabalho de Goldberg (2015), “On Whose side are you?”. O autor faz uma análise do contexto do ensino de história em Israel e conclui que o tema do Holocausto é abordado com grande entusiasmo, enquanto que o sofrimento dos Palestinos provoca reações de defensiva.

Como se pode observar em vários países do mundo, temas relacionados à chamada história difícil têm sido objetos de debates e discussões políticas. Na França, por exemplo, na

década de 1990, após a unificação europeia, uma matéria sobre o ensino de História, na França, publicada no Brasil, pelo jornal Gazeta Mercantil, afirmava que

as crianças francesas aprendem agora na escola que o sobrinho de Carlos Magno, Orlando, foi emboscado nos Pirineus pelos bascos, e não, como aprendiam antes, pelos mouros. Reconhece-se a existência de outros países e culturas, mas as crianças não são suficientemente estimuladas a pensar sobre como os mesmos fatos podem ter significados diferentes para pessoas diferentes. (FRANÇA: a revisão do futuro, 1997, p.4).

Uma das questões mais polêmicas do ensino de História, na Argentina, diz respeito ao tema da Guerra das Malvinas. Em entrevista publicada no Suplemento Mais, do jornal Folha de São Paulo, em 2004, o historiador argentino José Luis Romero, evoca a complexidade deste tema na consciência histórica dos argentinos

É uma questão deixada entre parênteses por causa de nossa história política recente. A democracia argentina nasceu graças à derrota nas Malvinas. Com ela, o Exército derrubou a si mesmo. E a pergunta que deveríamos ter feito, mas não fizemos para que não existisse divisão de opiniões, é o que desaprovamos na ação do Exército? Desaprovamos o fato de ter ido à guerra ou de tê-la perdido? Ninguém quis discutir isso porque era importante manter uma unidade de forças sociais contra os militares, e essa pergunta dividiria opiniões. Precisamos saber se seguimos acreditando que as Malvinas são nossas por razões históricas. É muito inquietante dar-se conta de que não falamos sobre isso. Assim, não se pode descartar que um general louco em algum momento volte a reivindicar as ilhas e nos arraste a um novo conflito. (ROMERO, 2004: 17).

O tema Guerra do Paraguai tem preocupado, não somente pesquisadores e professores de História, mas também influenciado as relações culturais entre diferentes países e governantes. Em 2015, durante viagem ao Paraguai, o Papa Francisco, no sermão que proferiu no santuário da Virgen de Caacupé, cidade de Caacupé, afirmou que a Guerra do Paraguai foi um conflito “injusto”, devido à dizimação de mais da metade da população do país. Ademais, disse o papa, é graças ao valor e abnegação, principalmente das mulheres paraguaias, que foi possível levantar o país derrotado, porque –

Vocês têm a memória e a genética dos que reconstruíram a vida, a fé e a dignidade do seu povo.
(Disponível em www1.folha.uol.com.br/mundo/2015/07/1654559. Acesso em 11/07/2015).

A “história difícil” e o ensino da história do Brasil

Historicamente, tentativas de introduzir temas que poderiam ser enquadrados como “história difícil” no Brasil têm provocado polêmicas. Uma das situações em que isto ocorreu foi na década de 1980, com o chamado Projeto da CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, que introduzia o ensino da história temática em propostas curriculares. Durante o mês de julho de 1987, o jornal Folha de São Paulo publicou uma série de reportagens que podem ser indiciárias de como a grande imprensa e parte da opinião pública do estado de São Paulo e do Brasil questionavam a mudança. Uma das manchetes do jornal Folha de São Paulo afirmava que, com a proposta curricular da Cenp, “*A história será reduzida a dominação e resistência*”. Isto acontecia, segundo a matéria, porque a proposta curricular sugeria como eixo do processo de ensino, o tema trabalho e as sociedades são apresentadas com resultantes dos conflitos sociais, como a sociedade brasileira que poderia ser tratada a partir das diferentes formas de organização dos trabalhadores, sindicalismo, conflitos de terra e reforma agrária. Neste sentido, conforme publicado no jornal, a proposta de História, como todo o projeto da Cenp tinha um cunho populista, pois *ameaça substituir o conhecimento pela pura ideologia, descambando para uma educação que muitos não hesitam em qualificar de “panfletária”*. (História será reduzida a “dominação e resistência”, 29.7.1987, p.9).

Ainda no mesmo periódico, em outra matéria, está registrada a opinião do historiador Carlos Guilherme Mota, da USP, que afirma

Não conheço em detalhes o projeto, mas acho válido qualquer esforço de revisão crítica e de atualização dos currículos. Este pode ser um ponto de partida para que a Universidade ajude a instaurar a verdadeira revolução cultural, ajudando a meditar sobre as questões de formação histórica desta sociedade que, queiramos ou não, está no Terceiro Mundo. Toda reforma curricular voltada para, por exemplo, História da América Latina, da África e

da Ásia, ainda em detrimento de temas mais distantes, como a História do Egito, pode ser até positiva. (MOTA, 30/07/1987: A17).

As dificuldades enfrentadas pela proposta da Cenp culminaram com a publicação, na grande imprensa, da posição dos professores da Universidade de São Paulo, sobre o currículo de história. Segundo o mesmo jornal Folha de São Paulo, de 6 de agosto de 1987, 55 professores do Departamento de História da USP tomaram uma posição oficial e *apoiaram a proposta da professora Zilda Gricoli Iokoi que diz que o Departamento de História tem como princípio e prática a aceitação de diferentes concepções de História, exercendo o pluralismo nas atividades docentes e de pesquisa*. (Docentes da USP rejeitam limitações de proposta da Cenp para História. 06/08/1987: A18).

No entanto, ao que consta, o termo “história difícil” foi utilizado publicamente no Brasil na entrevista concedida pela historiadora Lilia M. Scharcz e pela antropóloga Heloisa M. Starling, autoras do livro Brasil, uma biografia, editado em 2015. Em entrevista à revista TRIP elas apontam o que consideram alguns momentos tensos e de vergonha na história do Brasil. (As setes maiores vergonhas do Brasil, 10/07/2015)

Os episódios selecionados pelas autoras foram: 1. Genocídio das populações indígenas; 2. O sistema escravocrata; 3. A Guerra do Paraguai; 4. Canudos; 5. Política do Governo Vargas; 6. Centros clandestinos de violação dos direitos humanos; 7. Massacre do Carandiru.

Trata-se, é claro, de uma seleção a partir de critérios que as próprias autoras definiram. A publicação desta entrevista na internet provocou uma série de comentários de internautas, alguns concordando, outros criticando a ausência de outros episódios que consideravam também vergonhosos, como a Chacina da Candelária e os assassinatos realizados pelos esquadrões da morte da polícia. A partir de outros critérios, poder-se-ia selecionar episódios como os conflitos de terra e os ataques contra minorias homossexuais que têm se espalhado pelo Brasil. Ademais, a história da discriminação racial seria um tema a ser incluído na história difícil do país.

Torna-se importante lembrar os avanços obtidos após a proposição da Lei 10.639/03 que introduziu a obrigatoriedade do ensino das culturas indígenas, afro-brasileira, bem como

a introdução da história da África nos currículos e manuais didáticos. No entanto, mesmo após uma década da referida lei, ainda são necessárias investigações cujos resultados possam contribuir para os debates acerca de como professores lidam com o ensino destes aspectos desta “história difícil” do Brasil, bem como as questões que envolvem a sua aprendizagem por parte dos alunos.

Assim, observa-se que, além da escassez de debates acerca de temas/episódios da história do Brasil que poderiam constituir um quadro de referências da chamada “história difícil”, as investigações acerca do ensino destes temas estão em sua fase inicial. Uma das pesquisas que indicam a dificuldade do ensino de determinados episódios de nossa história, é o trabalho de mestrado de Andresa Costa, “O ensino de história e as representações dos sem-terra nos livros didáticos: 1985-2005” (2011). Em artigo elaborado a partir de sua tese, a autora sinaliza as tensões e dificuldades que permearam o ensino deste tema em suas aulas de história para jovens alunos:

No meu primeiro ano como professora de história, na rede privada de ensino, apresentei o tema da Reforma Agrária para as crianças das turmas de 6ª série do ensino fundamental, conforme o currículo escolar previa. O que eu não previ foi o impacto que minha prática pedagógica teria sobre alguns pais de meus alunos. Posteriormente à discussão ocorrida em aula sobre o problema da má distribuição de terras no Brasil, fui convocada para uma reunião administrativa junto ao serviço de supervisão escolar. Era preciso que eu justificasse mais detalhadamente e talvez até repensasse minhas opções teóricas, afirmavam-me os administradores. As aulas de história estavam parecendo “revolucionárias demais” e as crianças haviam voltado naquela semana para casa. A partir de tal incidente passei a prestar mais atenção nos diversos discursos sobre os movimentos sociais envolvidos na questão agrária brasileira. Interessei-me pelas narrativas que circulavam em jornais, revistas e programas televisivos acerca dos sujeitos sem-terra 1. Foi quando percebi que eram mesmo muito semelhantes, em seu conteúdo, àqueles que eu ouvira na escola entre meus alunos. Minhas atenções se voltaram para a escola. Optei por analisar um conjunto de vinte três livros didáticos da área de História, publicados entre 1985 e 2005. A opção por tal volume de manuais justifica-se pela raridade do tema em cada publicação didática. Problematizei meu objeto de pesquisa a partir de um conjunto mais amplo de obras, atentando para as recorrências, deslocamentos e rupturas que as poucas páginas destinadas à questão dos sem-terra apresentavam. (COSTA, 2011, p.1).

Em que pese o fato de que, como constatou Costa (2011), os manuais didáticos apresentem um tipo de discurso que pode levar à hostilização dos movimentos sociais, eles não podem ser considerados como o princípio e o fim do ensino de história. Borries (2011) sugere uma proposta para se encaminhar um ensino de história que ele chama de “reconciliação histórica”.

Quadro 1 – Proposta de trabalho tendo em vista a “reconciliação histórica” (Bodo Von Borries)

	Entender a História	Revisar condutas	Relacionar com o outro
Primeiro nível	Evitar modelos simples, tradicionais e exemplares na produção de sentidos	Abolir falsificações históricas e mitos preconcebidos acerca da inferioridade e superioridade	Tomar distância do (próprio e do outro) passado sem esquecer o passado
Nível intermediário	Mudar e comparar perspectivas sobre história e critérios de seleção	Ir em direção ao outro e ir com o outro (na vida e na historiografia)	Buscar condições e chances para um futuro comum (a despeito de uma história hostil).
Nível mais elaborado	Comparar e trocar sistematicamente narrativas e orientações históricas	Construir novas e plausíveis história, minimamente compatíveis ou parcialmente comuns.	Desenvolver tolerância – simpatia e aceitação mútua – pelos “outros”, incluindo suas histórias.

Fonte: BORRIES, 2011, p. 173.

Segundo este autor, uma educação histórica na perspectiva da “reconciliação histórica” pode conviver com outras formas de trabalhar temas controversos e antagonismos, como a “underground history”. Um exemplo desta forma de lidar com a história difícil, segundo ele, é o caso da história da América Latina em que

os conquistadores portugueses e espanhóis tentaram impor suas histórias de vitórias aos indígenas. Mas, rapidamente, esta versão oficial, escrita e considerada científica torna-se contestada por variantes orais de caráter mítico que circulava entre estes povos (...) Assim, os seus deuses, reis, heróis e mitos foram sobrevivendo e, com eles, a esperança de um futuro pós-espanhol e pós-português. Esta história underground pode garantir uma riqueza e diversidade cultural, mas não se trata de uma reconciliação histórica. (BORRIES, 2011:17).

Pode-se afirmar que as perspectivas apresentadas por este autor permitem que se faça um contraponto a determinadas epistemologias da história. Os trabalhos de Diehl (2002) indicam que determinadas epistemologias da história, como a epistemologia racionalista, exemplificada pela ideia de progresso, própria das grandes narrativas da história

estão profundamente ancorada na mentalidade e nas estruturas coletivas do pensamento das culturas históricas dos países industrializados e mesmo naqueles que estão engatinhando no processo de modernização. Em seus duzentos anos de cultura historiográfica, a categoria progresso se encrustou profundamente nas estruturas da psique ocidental e, por que não oriental, atuando na consciência histórica-coletiva. Para verificarmos isso, na prática, basta perguntar para uma criança ou até mesmo aos adultos, confirmando a ideia orientadora de que o futuro irá superar sempre o presente e o passado, em termos de chances de vida e de possibilidades de felicidade (DIEHL, 2002, p.22).

O autor destaca também o fato de que essa temporalidade histórica centrada na ideia de progresso e do tempo linear de uma história global pode ser responsabilizada pelo enfraquecimento do significado da memória, “sendo ela pouco a pouco substituída pelo esquecimento, sem contraponto” (DIEHL, 2002, p.29).

É desnecessário lembrar como o ensino de história, em sua forma tradicional, vem privilegiando essa perspectiva historiográfica, contribuindo, assim, para que o progresso da história global se coloque “como ‘modelo de pensar um fator social, um conseqüente fator mental dos princípios de conduta da vida” (DIEHL, 2002, p. 22), promovendo uma forma de ler, escrever e compreender a História que dificulta ou até mesmo impede a relação dos alunos e professores com outras temporalidades, permitindo afirmar que esse tipo de ensino tem provocado o *sequestro da cognição histórica* de jovens, crianças e adultos.

Essa perspectiva, contudo, não invalida a possibilidade de se compreender os sujeitos como agentes. Assim, a subjetividade - ou, usando a expressão empregada por Dubet (1996), “a consciência que os sujeitos têm do mundo e deles próprios” - pode ser capturada ou sequestrada, restringindo, mas não impedindo, processos de subjetivação, pelos quais o sujeito se representa e age como um sujeito crítico, confrontado com uma determinada sociedade e sistema de produção e dominação.

Entende-se que é possível pensar que as formas de trabalho escolar com a História, na perspectiva da crítica feita por Diehl (2002), têm agido no sentido de sequestrar a cognição histórica dos alunos, quando estabelecem formas de ensino que restringem, mas não invalidam as possibilidades de formar a consciência histórica, entendida no sentido de orientação, experiência e interpretação do passado (RÜSEN, 2012), face às demandas do presente e às perspectivas do futuro.

Considerações provisórias

Parte-se do pressuposto de que as reflexões e indagações sistematizadas neste trabalho são iniciais e provisórias, tendo em conta a fase inicial das discussões acerca da “burdening history” no Brasil. Em primeiro lugar, o próprio conceito apresenta-se multifacetado, ora sendo tratado com nuances de uma história traumática, ora referindo-se a episódios históricos considerados controversos e/ou conflituosos. Este é um campo em aberto no que se refere à especificidade da historiografia.

Em segundo lugar, apesar de significativos avanços no trato das questões controversas da história do Brasil, ainda predominam lacunas sobre aspectos relacionados à problemática da história dos povos indígenas e afro-brasileiros, nomeadamente no que se refere às propostas curriculares e manuais didáticos. Nesta fase, pesquisas sobre estas temáticas relacionadas às ideias históricas de alunos e professores ainda escasseiam. Finalmente, pouco ou quase nada tem sido produzido na área do ensino de História, relativamente a temas controversos ou conflitos que marcaram a história brasileira.

É sintomático e alvissareiro, que o Ministério da Educação, por meio da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – tenha lançado, no início de julho de 2015, um edital específico para incentivar a pesquisa histórica sobre conflitos históricos da história do Brasil republicano a partir de 1889.

Finalmente, ao se tratar como relevante e necessária a consolidação e o trabalho com a “burdening history”, não se pode deixar de levar em conta os princípios do novo humanismo sugeridos por Jörn Rüsen (2015), particularmente no que se refere às suas implicações para o

ensino de história, tais como problemática da diversidade e unidade na vivência da sala de aula, a diversidade e unidade na aprendizagem histórica, a problemática da aprendizagem da história universal e da unidade do tempo histórico na diversidade das experiências históricas.

Os caminhos estão sendo traçados, há uma estrada a percorrer em direção à uma educação histórica que contribua para a formação da consciência histórica de nossos jovens e nossas crianças a partir da compreensão do presente à luz das controvérsias do passado. Não importa a vagareza, o importante é amanhecer.

Referências

BORRIES, Bodo von. Coping with burdening history. In. BJERG, H./ LENZ, C./THORSTENSEN, E. (eds.). **Historicizing the uses of the past. Scandinavian Perspectives on History Culture. Historical Consciousness and Didactics of History Related to World War II.** Bielefeld: Transcript - Verlag für Kommunikation, Kultur und soziale Praxis, 2011.

CHESNEAUX, Jean. **Devemos fazer tábula rasa do passado? Sobre a história e os historiadores.** São Paulo: Ática, 1995.

COSTA, Andressa. O ensino de história e as representações dos sem-terra nos livros didáticos. **Revista Historiae.** V.2; n.1, 2011. . Disponível em www.seer.furg.br > Capa > v. 2, n. 1 (2011). Acesso em 04/07/2015.

DIEHL, Astor Antonio. **Cultura historiográfica.** Memória, identidade, representações. Bauru: Edusc, 2002.

DOCENTES DA USP REJEITAM LIMITAÇÕES DE PROPOSTA DA CENP PARA HISTÓRIA. São Paulo: **Jornal Folha de São Paulo**, 06/agosto, 1987, p. A18.

DUBET, François. **Sociologia da experiência.** Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

EPSTEIN, Terrie/ PECK, Carla. **Research on Teaching and Learning Difficult Histories: Global Concepts and Contexts.** New York: Hunter College/City University of New York, 2015 (Caderno de Resumos).

FRANÇA: A REVISÃO DO FUTURO. **Jornal Gazeta Mercantil.** São Paulo: Editora Gazeta Mercantil, 05/ nov. 1997, p.4.

HISTÓRIA SERÁ REDUZIDA A “DOMINAÇÃO E RESISTÊNCIA”. São Paulo: **Jornal Folha de São Paulo**, 29/julho, 1987, p.A9.

MOTA, Carlos Guilherme. Entrevista ao Jornal Folha de São Paulo. São Paulo: **Empresa Folha de São Paulo**: 30/julho, 1987, p. A17.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetórias e perspectivas. **Revista Brasileira de História**. Dossiê Ensino de História. Memória, História, Historiografia. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, v.13,n.25/26, p.143-174, set.1993

REVISTA TRIP - revistatrip.uol.com.br/.../as-sete-maiores-vergonhas-do-brasil-por-lilia-sc.. Acesso em 10/07/2015).

ROMERO, Luis Alberto. Passados de uma ilusão. Entrevista ao Jornal Folha de São Paulo. São Paulo: **Jornal Folha de São Paulo**, 09/nov/ 2004, p. 17 (Suplemento Mais)

RÜSEN, Jörn. **A função da Didática da História. Anotações de aulas na UFPR**. Curitiba: LAPEDUH/UFPR, 2013.

RÜSEN, Jörn. **Aprendizagem histórica. Fundamentos e paradigmas**. Curitiba: W & A Editores, 2012.

RÜSEN, Jörn. **Humanismo e didática da História**. Curitiba: W & A Editores, 2015.

SEIXAS, Peter. Ação histórica como um problema para pesquisadores em educação histórica. **Revista Antíteses**. Londrina: UEL, v.5, n.10, p. 537-553, out. 2012.

SCHARCZ, Lilia M./STARLING, Heloisa M. As sete maiores vergonhas do Brasil. Revista TRIP (evistatrip.uol.com.br/.../as-sete-maiores-vergonhas-do-brasil-por-lilia-sc.. Acesso em 10/07/2015).

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Os sentidos conferidos ao agir e os desafios para a aprendizagem e formação da consciência histórica de jovens alunos. **Revista Documento/Monumento**. Dossiê: História regional, Historiografia e Ensino de História. Cuiabá: UFMT, v.9, n.1, p.197-206, out/2013.

Artigo recebido em 18 de outubro de 2015. Aprovado em 30 de outubro de 2015.