

Universidade Federal de Campina Grande
Centro de Humanidades
Departamento de História e Geografia

Ciência, cultura e subjetividade:
as representações instituídas pelos livros
didáticos para os saberes normativo e cultural.



Maria José Bezerra dos Santos

Campina Grande, março de 2003.

Maria José Bezerra dos Santos

Alarcon Agra do Ó (orientador)

Ciência, cultura e subjetividade:
as representações instituídas pelos livros
didáticos para os saberes normativo e cultural.

Monografia apresentada à
Universidade Federal de Campina
Grande, como um dos pré-requisitos
para obtenção do grau de licenciatura
em História.

Campina Grande, março de 2003.



Biblioteca Setorial do CDSA. Março de 2024.

Sumé - PB

Examinadores

Alarcon Agra do Ó (orientador)

Eronides Câmara Donato

Silêde Leila de Oliveira Cavalcanti

Aos meus pais.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, em primeiro lugar, em quem pude reconhecer através da dedicação e do incentivo, provas de amor e reconhecimento do orgulho que sentem através de atitudes e gestos de apoio e carinho. O que foi decisivo na trilha que percorri no curso de história desde 1999. Por estarem do meu lado nas horas mais difíceis e de maior alegria durante os quatro anos em que estive na universidade. E as minhas irmãs que acompanharam de perto as alegrias e angústias que marcaram esse período, torcendo e se alegrando por cada pequena vitória que somadas dão sentido a todos esses anos.

Aos familiares que direta ou indiretamente contribuíram a torceram pela realização de mais esse projeto. Deixo registrado aqui meu muito obrigada aos tios e tias, primas e primos.

As companheiras que dès 2001 divido apartamento. Raquel e Sade, e desde 2002 Raimara e Márcia. Não esquecendo de Kleber com o qual convivi pouco tempo, mas o suficiente para reconhecer suas qualidades e ter certeza de que, assim como as outras quatro, foi mais uma pessoa daquelas que não passam simplesmente pela nossa vida sem deixar suas marcas. Pela disposição em ajudar nos momentos de dificuldade, pela compreensão, por compartilhar das alegrias e angústias, oferecer o ombro nas horas difíceis. Não sei qual será o destino desse grupo, provavelmente à dispersão, mas com toda certeza ficará o reconhecimento da importância desses anos. Levarei comigo a lembrança boa dos cafés da manhã com trilha sonora de Marisa Monte e das faxinas musicadas por Bruno e Marrone.

Aos pais das companheiras de apartamento seu Roque e D. Valdi, Cicinato e Ivonete, D. Bia, Rione, D. Teresinha e Jose Maria que passaram a me considerar como filha e torceram pelo meu sucesso.

Compartilho a alegria pela conclusão desse curso ainda com os amigos e amigas. Tanto aqueles que conquistei ao longo do curso (Júnior, Glads, Alexandrino, Gustavo, Tarso, Nilberto, Zelito, Jamilo, Claudinho, Tiago, Vinícius, Rodrigo, Hudson, Ulysses, Joel, Marcelo, Dedé, Gabriel Venâncio, D. Olívia) quanto os que já me acompanham desde antes do ingresso da universidade (Lane, Marta, Luiza, Leila, Carla, Socorro, Judite, Rogério, Petrônio, Rafael, Marcelo, Rodrigo, Dário, Augusto, Aurélio, Melhinha, Gilberto, Sandro). E aos meus eternos cunhados Sandro e Wellington.

Aos colegas que também entraram nesse curso no período 1999.1, dos quais alguns se tornaram amigos. E que participaram e compartilharam das angústias e alegrias proporcionadas desde os primeiros seminários até a preparação dos seminários da Prática de Ensino. Comemorando comigo seja uma boa nota em alguma disciplina considerada difícil, a aprovação nas monitorias e a conclusão da monografia. São vocês mesmos/as Valéria, Verônica, Renata, Gracinha, Cida, Adriana, Harry, Marilda, Uelba, Rosemary!

A Raquel, Kyara, Juciene e Aleksandra, por me darem a honra de ser a primeira a ser incluída no único quarteto ímpar que conheci. Grupo que só se completou com a chegada de Valéria. Com as quais vivi momentos de intensa felicidade, emoção e alegria. Dos quais tirei lições que certamente me acompanharão para o resto da vida. Companheirismo, confiança amizade, disponibilidade e caráter, virtudes que conhecia de ouvir falar, mas que com vocês percebi que poderia fazer parte do relacionamento entre amigas de verdade.

A Tony e Walber que só tive a oportunidade e o prazer de me aproximar já no último semestre em virtude da organização dos seminários temáticos para o vestibular. Mas com quem vivenciei momentos de muita aprendizagem, tensão e alegrias e descontração.

Aos professores com os quais aprendi como a história pode ajudar a nos tornarmos pessoas melhores. E com quem, através de suas disciplinas, não aprendi apenas conteúdo para usar nas minhas salas de aula, mas para usar na vida. Muito obrigada Celso, Nilda, Fábio, Durval, Luciano.

Aos professores que tive a oportunidade de ter como orientadores nas monitorias e projetos de pesquisa. Atividades que significaram muito crescimento profissional e pessoal (Durval, Fábio, Clarindo e Silêde).

Aos funcionários que no cumprimento de suas atividades em alguns momentos e descumprimento em outros nos ajudam na medida que mantêm a universidade em ordem. E pela energia positiva que transmitem ajudando a manter o ambiente da universidade um local descontraído.

Ao meu orientador da monografia e prática de ensino, Alarcon, pela disponibilidade em ajudar na efetivação desse projeto. E em quem pude reconhecer ensinamentos durante as nossas conversas, que foram além da melhor forma de escrever ou melhorar o texto, funcionaram como orientações que serviram para pensar a respeito de prioridades e atitudes diante do conhecimento e da vida.

SUMÁRIO:

| | |
|---|----|
| Introdução | 01 |
| Capítulo I - “A escola moderna como lugar de realização do saber normativo” | 04 |
| Capítulo II - “Mensageiros da luz: os livros didáticos de história como forma de disseminação dos ideais científicos” | 15 |
| Capítulo III - “Filhos da ciência: os sujeitos possíveis de uma educação normativa” | 27 |
| Referências Bibliográficas | 38 |
| Anexos | 40 |

INTRODUÇÃO:

A motivação para escrever esse trabalho vem de uma inquietação que tenho atualmente e diz respeito ao lugar de inquestionabilidade que o saber científico atingiu a partir do século XIX no ocidente. A oportunidade de discutir tal questão surgiu da elaboração de um trabalho sobre as práticas populares de cura no começo do século XX. Na ocasião comecei a me perguntar porque o que é científico, provado, testado, medido e pesado é atualmente considerado mais correto do que outros tipos de conhecimentos, os quais supriram as carências e deram sentido a vida dos homens e mulheres que viveram antes da emergência da medicina moderna.

A partir da elaboração deste trabalho de conclusão de curso pude dar continuidade a essa investigação só que agora buscando discuti-la usando como referência à educação. Minha prática docente tem também grande responsabilidade na inquietação que sinto com relação a forma que o saber científico conquistou espaço privilegiado no mundo contemporâneo e principalmente na escola. Porque percebo como ela limita a espontaneidade e criatividade dos alunos/as, porque já tem um projeto fechado e acabado do que eles/as devem aprender, portanto do sujeito que devem ser.

E sabendo que nenhum texto é desinteressado me preocupo em pensar a respeito do saber que os livros didáticos escolhem para construir suas narrativas e a forma como os livros didáticos os apresentam. Acho importante fazer esse questionamento para que possamos, sabendo a partir de que lugar fala o livro, percebermos suas intencionalidades com relação à formação dos alunos/as. Para que nós professores/as não cheguemos nas salas de aula e simplesmente passemos a reproduzir o que diz o livro sem ter menor noção de suas pretensões.

Partindo dessas preocupações pretendo desenvolver neste trabalho uma pesquisa acerca das representações criadas pelos livros didáticos para os saberes¹. Ou os sentidos

¹ Uso o conceito de representação baseado na interpretação feita pelos estudos culturais, não como algo que descreve ou reflete a realidade, mas sim como os sentidos que damos as coisas. Sendo a linguagem a responsável por esse movimento, sendo ela que ao criar os sentidos institui a própria realidade. Assim, por representação neste trabalho entendo os sentidos que os livros didáticos de história criam para o conhecimento científico e para o cultural, e

criados pelo livro para as formas de conhecimento. Quais os que considera legítimos e ajuda a justificar e para quais formas de conhecimento cria significados de inferioridade.

Além de investigar como os saberes são significados pelo livro didático, proponho uma análise de quais sujeitos tem a pretensão de formar, qual o perfil do aluno/a ou que identidades pode vir a formar.

Para realização da pesquisa selecionei três livros didáticos de história: *história e documento: imagem e texto*², por ser o livro escolhido para trabalharmos na escola que ministro aula para o ensino fundamental atualmente e, por isso, estar em contato cotidiano com ele; *História e vida integrada*³ o qual fez parte da minha escolha por ser uma das coleções mais utilizadas, pelo menos entre os meus colegas que também ministram aulas no ensino fundamental; por fim *História Geral: moderna e contemporânea*⁴, selecionado por eu já tê-lo a disposição em casa. Como não havia condições de analisar as três coleções completas então pensei em um recorte que tornasse viável a pesquisa selecionei, assim, o Período Moderno. Delimitei esse período aproveitando-o por ter sido a partir dele que preparei os seminários temáticos para a prática de ensino.

A proposta é observar como os livros didáticos de história criam um sentido para as experiências das pessoas que viveram naquela época informados ou comprometidos com um tipo específico de conhecimento, o qual através da narrativa dos mesmos vai ser legitimado e justificado, que seria o saber científico ou normativo. Ou seja, como elaboram uma narrativa para o referido período partindo da escolha de lê-lo através das informações e princípios científicos.

—Além dos livros didáticos o trabalho foi baseado em uma pesquisa bibliográfica, na qual analisei vários textos que contribuíram para o embasamento teórico. A seleção dos

passam a apresentá-los como a realidade sobre o conhecimento através da linguagem, instituindo para um lugar de legitimidade e competência nas suas proposições e para o outro o lugar de folclore, superstição e irracionalidade.

² RODRIGUES, Joelza Ester. *História e documento: imagem e texto*. São Paulo. FTD, 2001.

³ PILETTI, Nelson e PILETTI, Cláudio. *História e vida integrada*. 7ª série, ensino fundamental.. 1ª edição. São Paulo, Ática, 2001.

⁴ BOULOS JUNIOR, Alfredo. *História geral: Moderna e Contemporânea*. 7ª série. São Paulo: FTD, 1997.

textos feita em conjunto com o orientador levou em consideração a contribuição que poderiam dar para que eu pensasse, primeiro, a respeito do saber que legitima e é simultaneamente legitimado pela escola moderna, que é o científico ou normativo.

Nesse sentido escolhemos uma bibliografia basicamente baseada nos estudos pós-estruturalistas. Os quais fazem, entre outras, uma análise arqueológica de como se deu a instituição da ciência como o saber inquestionável.

Como esse trabalho parte da análise de livros didáticos, as leituras pós-estruturalistas me ajudaram no sentido de perceber que todo texto é um discurso que parte de algum lugar teórico ou filosófico, e que por isso tem suas intencionalidades, mesmo aquele que se pretenda mais neutro. Olhando para o meu objeto de estudo, partindo dessa noção, busquei observar de qual lugar pronuncia seu discurso e quais suas intencionalidades com relação à formação dos alunos/as.

Com os estudos pós-estruturalistas pude pensar a respeito do livro didático como um discurso que não corresponde à realidade, e sim mais uma interpretação, construída a partir da linguagem. Linguagem que, diferente do que pensa a ciência, não reflete a realidade ou a verdade e sim constrói e institui o que chamamos realidade.

CAPÍTULO I:

A escola moderna como lugar de realização do saber normativo.

*“A ciência ocidental é produto da mente apolínea: espera que pela denominação e classificação, pela fria luz do intelecto, a noite arcaica seja repelida e derrotada”.*⁵

Nesse primeiro momento do trabalho proponho uma problematização acerca do saber que em grande medida informa a organização e define a função da escola moderna, ou melhor dizendo, o saber que deu condições de possibilidade a própria modernidade, ou que desenvolveu os princípios que ajudaram na construção dos ideais modernos, que é a ciência. Ao longo dos séculos XVII e XVIII o pensamento ocidental baseado na racionalidade foi sistematizando uma série de princípios que vão estar na base do saber que se afirma no século XIX como científico.

Como princípio básico que vai orientar toda a estruturação do que chamamos de saber científico ou normativo está o pensamento de Descartes (1596-1650). Pois é ele quem promove a separação entre sujeito e conhecimento, mostrando que aquele existe anterior ao próprio conhecimento e que ambos não se influenciam. Como nos mostra Larrosa:

*“O conhecimento moderno – da ciência e da tecnologia – caracteriza-se justamente pela sua separação do sujeito cognoscente”.*⁶

Todo o pensamento científico ocidental moderno se baseia nessa distinção. Na possibilidade de um sujeito racional, pensante e consciente que se situa no centro do

⁵ PAGLIA, Camille. *Personas sexuais*.

⁶ “Literatura, experiência e formação”. Entrevista de Jorge Larrosa para Alfredo Veiga neto. In.: *Caminhos investigativos. Novos olhares na pesquisa em educação*. Org. Mariza Vorraber Costa. Porto Alegre: Mediação. 1995.

conhecimento - sujeito cartesiano - mas, separado do próprio conhecimento⁷. Essa separação representa o ponto de partida para se pensar a existência de uma realidade estática e inteligível a partir do método matemático e racional, independente da linguagem, fundamento de estruturação para o saber científico que nesse momento começa a ser gestado.

Saber que considera a racionalidade como princípio fundamental e fundante de qualquer explicação que pretenda ser aceita. A razão passa a ser o grande referencial de análise de qualquer objeto, o caminho seguro para se chegar a formulações completas e confiáveis. O enunciado que pretenda legitimidade deveria agora se utilizar dela. O que chamamos de pensamento moderno vai está embasado na necessidade, de partir da racionalidade para elaboração de explicações para qualquer coisa⁸.

Como acredita na existência de um caminho seguro e confiável para se chegar à produção do conhecimento, a ciência passa a operar a partir do regime de verdade. Vai confiar inteiramente nessa possibilidade, na idéia de que o mundo e a natureza são totalmente inteligíveis e de que podemos desvendá-la, se utilizados os métodos adequados, e se partimos do pressuposto da racionalidade. A verdade existe em algum lugar e os homens podem alcançá-la. É nessa crença que se estruturou e fundamentou a ciência moderna e a própria modernidade.

Como métodos para se atingir os objetivos racionais e o regime de verdade, a ciência pensou em primeiro lugar no experimento, ou seja, na realização de sucessivos testes em um determinado objeto com finalidade de observar se deve ser considerado verdadeiro ou não. Se a verdade é o ideal da modernidade, o experimento é a forma de provar se aquela é ou não a verdade, porque de acordo com a epistemologia a ciência não comete erros ou enganos, ela tem estágios de aperfeiçoamento. Nesse sentido a prova seria outro fundamento importante da ciência. E a modernidade coloca a necessidade da prova para todo e qualquer trabalho que queira ser aceito. O que não pode ser explicado

⁷ HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. (Trad. Tomaz T. da Silva e Guacira Lopez Louro), Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1997.

⁸ O que for associado aos sentidos ou a imaginação será alvo de desconfiança e não servirá como forma aceitável de explicação.

racionalmente através do método experimental não pode fazer parte do conjunto que chamamos conhecimento.

Como forma de estudar e analisar o objeto que se quer conhecer a ciência usou o método da classificação e da seleção, acreditando, assim, que o resultado dos estudos seria mais seguro. A natureza foi dividida em reinos, a história em períodos, o corpo humano em sistemas, etc. de modo que o objeto de estudo pode ser mais bem estudado e a verdade mais fácil e provável de ser atingida. Por isso, tudo que estivesse relacionado com a produção do conhecimento e sua aceitabilidade, segundo a ciência, deveria partir do método de fragmentação do objeto, tinha que ser separado em partes cada vez menores, para que assim se possa conhecer a sua lógica de funcionamento, as suas regularidades e desregularidades, ou as suas leis. Essa seleção e classificação passaram a ser as referências para se explicar praticamente todos os aspectos da natureza e da vida dos homens e mulheres do ocidente. Vai surgir uma ciência para se deter na análise dos fenômenos naturais como chuvas, ventos, solos, para estudar o corpo humano e descobrir seus segredos; para explicar como as pessoas adoecem e as possíveis curas; para através do saber jurídico, explicar quem está certo ou errado; etc.

Além de classificar, a ciência nomeou cada uma das partes que compõem o conhecimento, nomenclatura que para ela reflete a verdade do objeto, diz verdadeiramente o que ele é. 'Descoberta a verdade' a respeito de alguma proposição atribui-se a ela um nome que a corresponda e que a reflita. Isso porque parte do pressuposto de existência da realidade a qual temos acesso através da linguagem⁹. O que vemos é a realidade e isso racionalmente seria inquestionável, segundo o saber científico. As coisas, segundo os princípios científicos, são o que vemos, e o nome que têm são apenas o reflexo delas.

Como a ciência se propõe a investigar e descobrir a verdade acredita que seja um saber neutro. Neutro em dois sentidos: está convicta que as conclusões a que chega interessam a sociedade como um todo e não a alguém ou grupo em específico e crê na neutralidade do pesquisador diante do seu objeto. A ciência nesse sentido seria um saber que não tem compromissos, que não direciona suas pesquisas no sentido de favorecer

⁹ Linguagem que, segundo o saber científico, serviria apenas como um meio de acesso à realidade ou um reflexo dela.

ninguém em específico. E pensa o objeto como algo fora e distante do pesquisador. Os valores e as crenças dele mesmo e da sociedade em que vive não lhe influenciariam em nenhum momento. A pesquisa científica, portanto, não seria algo comprometido em nenhum sentido.

Lendo o passado como um processo a ciência favorece sua legitimação, na medida que passa uma imagem e uma sensação de que a humanidade caminhou em direção, desde o surgimento dos homens e mulheres na terra, ao desenvolvimento da ciência. Dessa forma ela se mostra um saber natural ao qual os indivíduos estavam destinados. O passado teria, assim, acontecido em função do desenvolvimento da ciência.

A ciência foi ainda responsável por outras idéias que a modernidade incorporou, ajudou a sistematizar e a legitimar, como as de evolução e civilização. Seguindo a trilha do desenvolvimento da razão a humanidade estava passando por um processo evolutivo em direção à civilização. E nesse sentido, a Europa aparece como o modelo, como o estágio final do referido processo. Esse processo pode ser também entendido como a busca de concretização do ideário de ordem e de disciplina. A ciência lança a idéia de que a busca do conhecimento exige concentração e disciplina, estudar estaria ligado a um modelo de conduta e não só a uma inteligência aguçada. É ele que vai colocar a necessidade de busca de uma organização social baseada na ordem e na disciplina, seja na estruturação das cidades, seja dentro dos lares. Organizar, ordenar e disciplinar viraram palavras chaves na modernidade.

O século XIX inaugura uma forma muito particular de se relacionar com conhecimento. O estatuto de ciência foi estruturado a partir do regime de verdade, na qual sua existência depende dos procedimentos, das observações, dos registros e em especial, da prova. Para ser considerado legítimo ele deveria ter o estatuto de ciência. A história enquanto saber, do mesmo modo que os outros saberes, teve a pretensão de se construir como parte importante da ciência, de mostrar que poderia dar contribuições à sociedade. Para isso, incorporou pressupostos científicos, aqueles, que considerados universais, serviriam para explicar todos os acontecimentos desde o passado mais remoto, passando pelo presente e até o futuro.

Para receber as credenciais de saber científico a história teve de fazer um grande esforço para conseguir basear o seu objeto de estudo - o passado - àqueles princípios que lhe dariam finalmente o estatuto de ciência, como os de realidade, neutralidade, prova, causa e efeito. Teve ainda de ser medido e julgado pelo regime de verdade. Desde então a história passou a ser narrada utilizando-se das técnicas e procedimentos racionais e científicos e em nome dos ideais criados com a Modernidade, ou seja, os de progresso e civilização¹⁰. Esse saber, inclusive foi de grande importância para a legitimação da ciência e da racionalidade, na medida que construiu uma narrativa do passado selecionando os eventos que representassem e comprovassem o desenvolvimento da razão.

A ciência, portanto cria uma série de normas que vão servir de base para todo saber que se pretenda científico. Por isso mesmo podemos chamá-lo também de normativo. O saber que quer ser reconhecido como científico deve seguir as regras e normas colocadas como condição de se provar a sua cientificidade.

A modernidade, assim, está fundamentada basicamente naqueles pressupostos inventados pelo saber científico. São eles que vão informar a instituição da medicina, da família e da escola moderna, por exemplo. Ela vai, a partir de suas preocupações racionalistas e do ideal de verdade, criar uma representação da falsidade, como forma de instituir o 'verdadeiro' como 'real'. Assim, a ciência faz emergir junto com a idéia de verdade, de regularidade e naturalidade o seu contrario, a idéia de patologia, de anormalidade e de erro. O que vai ser fundamental na formação das identidades modernas. As quais em grande medida persistem até os nossos dias e têm como fundamento e referência o regime de verdade, que estabelece o modelo, e as identidades que não se encaixarem estariam legadas a credencial de anormal, feio e inferior.

Se a ciência produz verdades dentro dos seus laboratórios, através dos seus experimentos, incluindo saberes e excluindo outros a través da classificação, como é que a sociedade as incorpora e reproduz? Podemos encontrar na escola o lugar privilegiado de

¹⁰ Discussão realizada na disciplina de Introdução ao Estudo da história no semestre de 1999.1 com o professor Durval Muniz de A. Júnior.

realização da própria ciência. Estruturada a partir dos princípios científicos, é ela quem teria a missão de difundir e legitimá-los socialmente. É a escola que difunde os ideais de progresso, de civilização e racionalização da ciência na sociedade. Na medida que ela privilegia o saber científico e é reconhecida como a responsável pela educação dos indivíduos e deve servir, segundo a modernidade, de veículo para propagação do saber e formar pessoas que levem adiante seus projetos. Idéia discutida por Tomaz Tadeu da seguinte forma:

“(...) ela [a escola] corporifica as idéias de progresso constante através da razão e da ciência. (...) Ela não apenas resume esses princípios, propósitos e impulsos; ela é a instituição encarregada de transmiti-los, de torna-los generalizados, de fazer com que se tornem parte do senso comum e da sensibilidade popular. A escola pública se confunde, assim, com o próprio projeto da modernidade. É a instituição moderna por excelência”¹¹.

Através da escola, a ciência deveria disseminar sua visão de mundo, suas crenças, sua noção de conhecimento, ao mesmo tempo em que prepara pessoas competentes para continuar produzindo ciência. A escola é a instituição considerada socialmente como lugar de preparação para a vida, na qual os indivíduos adquirem habilidades e competências para entrar no mercado de trabalho, o que ela fizer com objetivo de atingir essa finalidade não será questionado. Dessa forma, a ciência acaba sendo legitimada e justificada através dela. No discurso pedagógico, por exemplo, a escola reforça esse conhecimento para ‘favorecer’ a educação, sendo reconhecida, assim, como competente. O investimento no saber científico seria a comprovação da competência da escola, na medida que contribui para ‘formar’ homens e mulheres. Assim, através da escola o saber científico vai se difundir e ser legitimado.

Uma forma de percebermos como a escola moderna opera o saber científico é a partir da análise da produção da ciência. Sim, porque mesmo que seja questionável em muitos aspectos continua desenvolvendo suas pesquisas e produzindo verdades. Mas, para conhecermos suas intencionalidades não basta nos determos apenas no que produz, mas

¹¹ SILVA, Tomaz Tadeu da. “O projeto educacional moderno: identidade cultural?”. In.: *Crítica pós-moderna e educação*. Alfredo Veiga Neto (org)... et al. Porto Alegre: Sulina, 1995.

também no que não diz ou no que silencia. Quando fala na possibilidade de uma verdade única, de que podemos pensar que algo que tenha sido testado e aprovado pela ciência é a realidade e a verdade, ela está deixando implícito que outras interpretações que não partam dos princípios de racionalidade, de teste, de prova não são corretas e nem confiáveis. Nesse sentido, para percebermos quais os saberes que elege como mais importantes não basta estudar tudo que ela produziu, mas também observar o que ficou de fora dessa produção.

A escola moderna a partir da qual a nossa está baseada, se utiliza do saber científico desde a estrutura física dos prédios, na escolha de metodologias para facilitar a aprendizagem, nos temas que seleciona através de seus currículos ou nos que deixa de fora. Os prédios são construídos e os alunos dispostos neles tendo como base os ideais de disciplina, de ordem, de hierarquia, note a arrumação das carteiras dentro das salas de aula, as filas organizadas na entrada, o lugar reservado para o professor/a em sala. A relação que existe entre o professor/a (detentor do conhecimento) e o aluno (aquele que apenas absorve o saber) está informada pelos ideais científicos de que existe uma verdade única e universal, e se o professor/a fala em nome da ciência fala a verdade, por isso, o aluno/a não deve questionar. O professor/a que estudou em academias é quem deve transmitir o conhecimento que adquiriu em tais instituições, ao aluno/a cabe ouvir e aceitar. Só o saber que a ciência aprova pode ser estudado na escola, apenas as proposições que foram analisadas e comprovadas devem fazer parte dos currículos. Nela não há espaço para a contestação ou discussão acerca de saberes que não foram submetidos ao rigor da experimentação. Não existe diálogo na escola entre o saber científico e outras formas de conhecimento¹²

A escola herdou da ciência moderna a função de favorecer a emergência de uma sociedade, na qual a civilização é um dos objetivos principais. E quando falo em civilização estou me referindo ao ideário científico e iluminista que toma como referência o modelo europeu de sociedade. A civilização seria alcançada na medida que os homens e mulheres se afastassem da barbárie e do irracionalismo e incorporassem a razão como

¹² CORAZZA, Sandra Mara. "o que faz gaguejar a linguagem da escola". IN: Linguagem, espaços e tempos no ensinar e aprender. Encontro Nacional de Prática de Ensino. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. 2ª edição.

único meio de atingí-la. Rousseau através da sua teoria do contrato social deu grande contribuição para esse pensamento, na medida que afirma a necessidade do desenvolvimento da razão para que os homens pudessem viver em sociedade, sem violência e autoritarismo, ou seja, na civilização¹³.

A escola moderna seria, assim, um local onde se gestaria a civilização e se concretizaria os ideários de progresso e ordem. Pois segundo o pensamento moderno a educação baseada na razão levaria certamente a abolição da ignorância e da intolerância sendo este um passo importante a caminho do mundo civilizado e sem violência.

Mas, a escola trabalha com outros saberes que não é o científico. Possui em seu calendário datas comemorativas onde são abordados os conhecimentos e identidades que não estão comprometidos com os ideais do conhecimento normativo. Mas, será que dessa forma cria representações equivalentes para os conhecimentos científico e cultural? Não fazendo parte dos conteúdos considerados básicos e entrando na escola em dias específicos como o dia do índio, do folclore, de comemoração ao São João, e outros, esses saberes têm seu lugar de inferioridade reforçado, pois se fossem considerados importantes pela escola estariam no currículo como conteúdos regulares e básicos. Essas datas reforçam essa idéia porque não existe inclusive uma estratégia elaborada para mostrar seu significado transformando aqueles momentos de lazer e distração.

Assim, por todos os ângulos que olharmos a escola moderna fala de ciência e em nome dela. E uma das formas utilizadas para colocar isso em operação seria através do livro didático. Até porque é esse o material que os alunos/as têm a disposição, é com ele que acompanham as aulas, estudam para realizar as avaliações e pesquisas. Por isso a ciência vai utilizá-lo para levar para a sociedade seus estudos, e com eles toda uma forma de perceber e se comportar em sociedade.

O livro didático sintetiza e sistematiza o conhecimento que é produzido pela ciência. Ele traduz para uma linguagem acessível as 'verdades' que a ciência, através dos seus procedimentos 'descobriu'. Por isso, todos o esforço e investimento para que todos os

¹³ MARCONDES, Danilo. Iniciação a História da filosofia. 6ª edição. Rio de Janeiro

alunos/as possam dispor de um, por isso ainda a criação de estratégias para torná-lo mais atrativo como a utilização de imagens, letras de músicas, letras grandes, textos curtos e de fácil entendimento, muitas cores e mais recentemente títulos mais chamativos tudo para que seja lido e desperte o interesse.

Não temos muita dificuldade para perceber que é a fala da ciência que é pronunciada através livro didático e que ele ajuda a disseminar um sentido para o conhecimento que seria puramente unilateral, apostando na existência de uma verdade e na possibilidade de a recuperarmos. Não é muito difícil percebemos como nossa cultura compartilha desse ideário, constantemente ouvimos pessoa se referirem ao conhecimento como aquele que está escrito nos livros didáticos ou o que é estudado nas universidades, ou seja, o conhecimento como sendo aquele produzido pela ciência.

Poderíamos dizer que ele é uma compilação do que foi estudado e provado cientificamente, os conteúdos que aborda são os selecionados por esse saber. São produzidos a partir da lógica da compartimentação do saber em partes menores que facilitem a compreensão. Aqueles assuntos considerados como tendo uma afinidade maior estão agrupados em capítulos e apresentados através de itens e de subitens, ou seja, em partes cada vez menores que no final do estudo possibilitarão o entendimento e a compreensão do funcionamento total do objeto tratado.

Por se considerar o saber portador da verdade, a ciência, através da escola e do livro didático, não se apresenta nas narrativas desses artefatos como um saber que se compõe de verdades construídas historicamente, pelo contrário o discurso é produzido para reforçar a idéia de que ela é a forma de conhecimento mais apropriada e que não apresenta falhas. Nele não encontramos em nenhum momento uma fala que mostre aquela como uma forma de se pensar e entender o conhecimento, mas que existem outras. Quando sabemos que a ciência não é a única forma de saber ou de conhecimento¹⁴. Ao longo da história podemos encontrar variadas maneiras de explicar o mundo e os seres humanos, e até em um mesmo momento histórico não é difícil de se identificar variadas formas de saber e de se

¹⁴ LYOTARD, Jean François. "Pragmática do saber narrativo". In.: O pós-moderno. Tradução Ricardo Correia Barbosa. Rio de Janeiro: José Olympio. 1996.

relacionar com ele e com os outros. Através do livro didático a ciência é sempre legitimada, nele outras formas de entender o mundo, a natureza e o ser humano não são inseridas como possibilidade.

Através do livro didático as grandes descobertas da ciência são apresentadas como inocentes e neutras. Mas, como toda forma de saber ela tem intencionalidade, espera algo daqueles que tenham acesso. Existe um conjunto de procedimentos e de comportamentos que a ciência pretende que os leitores reproduzam ao entrar em contato com ele. Claro, ela junto com os seus princípios e métodos desenvolveu todo um ideal de homem e de sociedade, quer construir um determinado tipo de mundo. E é através da escola e dos livros que isso poderá se concretizar. E essa intenção não fica explícita nos livros, eles não questionam aos alunos/as se gostariam de ajudar a reproduzir os interesses científicos. Mostrada como neutra e desinteressada a ciência através dos livros quer formar os seus leitores/as de uma determinada maneira¹⁵, mas não informa a eles/as suas pretensões.

A ciência é o verdadeiro saber e da forma como o livro lhe apresenta para os alunos/as não restam dúvidas quanto a essa afirmação. E ela se propaga na sociedade, entre outros, através dos meios de comunicação, e artefatos já citados. Como os livros são reconhecidamente locais de educação, cultura e conhecimento, o seu conteúdo dificilmente será questionado a não ser por aquelas pessoas que se sentem autorizadas por também ter sido formadas numa instituição também científica. Cabe apenas aos pares questionarem o que é produzido pela ciência, outros não podem se opor.

Um elemento que encontramos nos livros didáticos que dizem muito acerca do seu compromisso com a ciência é o exercício. Encontrados ao final da apresentação do conteúdo eles são elaborados para levar os alunos/as a reproduzirem o que foi afirmado na exposição. As questões são formuladas de modo que não reste espaço para que o aluno/a questione ou reflita sobre o que foi dito anteriormente. Sua função é tão somente repetir o que o autor da obra afirmou acima. Muitas vezes a resposta considerada correta está pronta dentro do conteúdo, nesse caso basta que se a transplante para o caderno. Nessas

¹⁵ A discussão relacionada aos sujeitos que os livros didáticos baseados e em nome do saber científico ou normativo pretende formar será retomada no terceiro capítulo.

atividades não cabe criatividade ou questionamento, através deles se faz o movimento apenas de confirmação e legitimação da ciência. E essa é uma regra que serve para os livros de todas as áreas, não só das ciências humanas. Espera-se dos alunos/as de todas áreas que consiga localizar a resposta correta e isso basta.

Os exercícios ainda são sintomáticos de como o livro didático é elaborado a partir dos princípios da ciência, na medida que trabalham a partir da lógica de erro e acerto. Da mesma forma que existe uma verdade única para cada proposição, cada pergunta só abre espaço para uma resposta. Se o livro só apresenta uma versão é essa que deve informar os alunos /as na hora de responder os questionários. Acertar nesse caso seria dizer através da linguagem da ciência o que pede o enunciado da questão, e errar estaria relacionado com o fato de não se conseguir associar ou relacionar o que está sendo pedido com o que foi exposto na narrativa. Responder os exercícios não exigiria nenhum esforço de pensar o que foi pedido, a resposta já está pronta no texto ou o caminho já foi indicado através da apresentação das fórmulas. Só basta que o aluno/a seja capaz de localizar ou desenvolver a resposta correta.

Assim, mesmo sem explicitar essa intencionalidade o livro didático quer desenvolver certas habilidades em quem tem acesso a ele. Habilidades que estão ligadas àquelas reconhecidas e exigidas pela ciência. São os pressupostos e intenções da ciência que informam sua produção. E tendo observado como o saber normativo se realiza na e pela escola e através dos livros didático de forma geral, resta tentarmos problematizar como isso se opera nos livros de didáticos de história especificamente.

CAPITULO II-

Mensageiros da luz: os livros didáticos de história como forma de disseminação dos ideais científicos.

“... Qual seria a função do livro didático? Ser utilizado pela escola para circular o saber produzido pela ciência, e, no caso do saber histórico, circular o saber produzido pelo historiadores. Estes, segundo a normatização do saber científico, estão autorizados para narrar as verdades históricas.”¹⁶

Os livros didáticos de história constroem suas narrativas acerca das experiências humanas a partir de uma escolha muito particular. Selecionou um tipo de conhecimento específico, o científico, e montou uma versão da história. Não vejo até aí muitos problemas, como qualquer outro texto ele tem essa liberdade e direito. O que no meu entender é problemático seria ele não deixar claro essa questão, não mostrar ao longo da sua narrativa que aquela é uma versão, uma interpretação ou uma possibilidade de se pensar a história, e não a única válida¹⁷. Não explicita que o passado pode ser contado e recontado através de várias maneiras, a partir de pontos vista.

Analisando os livros mais trabalhados por nós professoras/es atualmente na nossa prática cotidiana podemos perceber a forte inclinação que eles têm para reproduzir apenas a tradição da ciência. O passado é ali apresentado como sendo a própria verdade, como a experiência de homens e mulheres que viveram em outras épocas recuperada. Ora, se o pesquisador estudou, analisou documentos, testou-os, selecionou-os chegou em fim a única versão possível, ou diria melhor a (versão definitiva) porque os procedimentos utilizados são infalíveis e incontestáveis. A versão contemplada por aquele artefato é a aceita por ter sido aprovada e confirmada pelo saber científico. A escola fala em nome da ciência legitimando-a e colocando em operação a partir dos livros, além da estrutura física da instituição escolar e

¹⁶ DONATO, Eronides Câmara. “As narrativas dos livros didáticos de história e a construção de identidades: o papel (in) formativo da leitura”. Texto apresentado no X Encontro Estadual da ANPUH, entre os dias 29 de maio e 01 de junho de 2002. UFPB, Campus I João Pessoa, PB.

¹⁷ Id, ibid. nota 10.

dos currículos. E os professores/as devem reproduzi-lo, devem discutir história em sala de aula a partir dos conteúdos que traz e da forma que traz o livro didático.

O conhecimento histórico que reconhecemos socialmente é o do livro didático, produzido a partir dos princípios da ciência. Fazer história, portanto está associado ao modelo produzido por ela e difundido por tais livros. E a ciência desenvolveu uma concepção muito bem estruturada do que seria história, a qual se difundiu socialmente graças, em grande parte, aos livros. De um para outro, muda-se a forma, as imagens, acrescentam-se textos complementares, mas a narrativa principal é basicamente e mesma, trabalha de forma separada ou em um só texto aspectos da vida econômica, política, sociedade e cultura. Com uma ressalva para a idéia de cultura trabalhada pelo livro didático, neste produzir cultura está associado a uma característica isolada da sociedade, não sendo o conjunto de idéias e práticas reconhecidas pelo grupo em todos os aspectos da vida, mas sim estaria ligada apenas a produção artística como música, pintura, escultura, arquitetura, etc¹⁸, cultura não teria nessa visão nada a ver com política, com produção econômica, etc.

A história poderia ser descrita como uma série de acontecimentos relacionados às transformações políticas de cada época, das formas que os homens se organizaram para produzir e das formas de ocupação dos lugares sociais. Foi levando-se em consideração esses dois aspectos que a história foi dividida pela ciência em períodos (pré-história, Antiguidade, Idade Média, moderna e Contemporânea) onde cada um desses representa uma forma particular de vivenciar e se relacionar com as questões de ordem políticas, sociais e econômicas. E foi a partir dessa lógica ainda que a ciência selecionou os conteúdos que deveriam fazer parte da história. A partir dessa divisão e desse entendimento do que seja história que os livros didáticos são elaborados. Ele é dividido em blocos onde são trabalhados separadamente, e de cada vez, cada um dos aspectos citados.

A seqüência dos livros didáticos de história é baseada no princípio de causa e efeito, no qual uma ação leva necessariamente a outra e assim sucessivamente. A narrativa apresenta os acontecimentos determinando os seguintes e sendo determinados pelos anteriores, o devir que marca a história não é parte integrante dessa concepção de história. Até porque a ciência tem

¹⁸ GUATARRI, Felix e ROLNIK, Sueli. "Cultura um conceito reacionário". In.: Micropolítica: cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 1988.

interesses nessa forma de contar o passado, como já foi abordado em momento anterior, criando um sentido de inevitabilidade para a emergência da ciência naturalizando-a.

A história do livro didático é puramente descritiva. Como está imbricado nele a convicção da verdade, a função da história é apenas narrar e descrever o que aconteceu no passado. A ciência caberia investigar através de suas pesquisas e experimentos descobrir e provar a verdade da história. E ao livro didático é reservada a função de traduzir a língua científica e elaborar uma narrativa que crianças, adolescentes, jovens e adultos entendam e possam ter acesso.

A história, na visão científica e racionalista e através dos livros didáticos é contada a partir da concepção binária. Dando a entender que podemos pensá-la dentro de um ideal de poder centralizado a partir da relação senhor-escravo, rico-pobre, burguesia-proletariado, rei-súdito. Onde aquele governante aparece como o opressor e ditador que explora seus súditos, que persegue violentamente seus adversários e que encarnaria o próprio poder, e os seus seguidores são mostrados como os que não dispõem do poder e são, portanto, os oprimidos e expropriados. Estudando história assim os alunos/as só podem subjetivar uma visão de mundo dual, no qual só existe o bom, correto, verdadeiro, belo de um lado e em contraposição o outro feio, marginal, falso, mal, anormal.

A história, assim como os outros saberes que juntos formam a ciência, se pretende um conhecimento neutro, que não está ligado a ninguém e a nenhum grupo no sentido de representá-lo. E é assim que o livro didático lhe apresenta, como uma narrativa desinteressada. Os conhecimentos que traz não estão comprometidos, senão com o próprio conhecimento. Os textos procuram ser o mais fiel possível apenas com as pesquisas e as descobertas. Talvez por isso encontramos ao longo de sua narrativa, citações de documentos e de autores consagrados na área para dar mais legitimidade e credibilidade ao que está sendo afirmado, e para mostrar o seu compromisso em dialogar e representar apenas o saber científico.

A utilização de citações de documentos e de trechos de textos escritos por pessoas de renome ou especialista na área teria ainda uma outra função, que seria a de autorizar aquele que fala. Se o discurso que é proferido se mostra fundamentado em pesquisa, em investigação,

em testes e análises e em nome da ciência e legitimada por quem já conseguiu provar sua competência, então ele pode ser pronunciado. Só a ciência e a utilização de seus procedimentos pode autorizar alguém a pronunciar uma verdade.

De qualquer ponto que dirigirmos a atenção para os livros didáticos de história encontramos representações baseadas no saber científico. Ele está todo o tempo legitimando o lugar de superioridade e infabilidade da ciência. Como poderemos identificar a partir de vários aspectos no estudo efetuado do período Moderno.

Uma primeira questão a ser discutida nesse sentido diz respeito ao silêncio sobre o próprio conceito Moderno. O livro não traz um questionamento referente a sua invenção enquanto uma atitude preconceituosa com relação às experiências do passado. Não se encontram nele referências a seu aparecimento enquanto um desejo de valorizar o momento posterior à chamada Idade Média em detrimento a esse então identificado como Idade das Trevas. Da forma como o termo moderno se insere na narrativa só vem reforçar que esse é um momento superior e mais avançado. Essa postura ajuda a naturalizar o lugar de superioridade dos séculos que se seguiram ao XV. Dessa forma os alunos/as ao lerem os textos dos livros e os repetirem nos exercícios e avaliações estarão reproduzindo e naturalizando um preconceito com relação às experiências anteriores.

Os textos elaborados para retratar o período Moderno são em sua maioria apresentações das invenções técnicas e científicas. Ele é o período de descobertas favorecidas pela crescente utilização da racionalidade. Foram muitas as engenhocas produzidas por pessoas curiosas, descomprometidas com os dogmas católicos e com os olhos voltados para o futuro. E é assim. Por exemplo, que os renascentistas são retratados, como pessoas corajosas e que através da utilização da razão iniciaram uma forma de se relacionar com o conhecimento e com a religiosidade superior aos medievais, visto que baseados na racionalidade, e por isso, puderam presentear a humanidade com maravilhosas criações.

Além do desenvolvimento técnico-científico, o período Moderno, é mostrado como sendo recheado de acontecimentos que comprovam que a racionalidade estava em pleno desenvolvimento como a Reforma Protestante, que é uma prova de que os homens e mulheres

da época buscavam, inclusive, uma religião mais racional e que favorecesse o progresso material. O qual a partir desse momento vai começar a ser associado ao ideal de felicidade¹⁹.

Por que a um movimento como o iluminismo vai se dar uma importância tão grande nos livros didáticos? Justamente por ter sido ele quem questiona a superstição, a ignorância. Esse é outro conceito que vai aparecer no livro didático de história sem que se faça a devida localização. Os alunos/as não são informados que sua emergência está relacionado a ideia de que a partir da sua criação os homens e mulheres se livrariam das trevas que cobriam o ocidente até então. Não é discutido que o iluminismo pode ser lido também como um movimento preconceituoso.

O que sabemos do período Moderno é o que nos chegou através das falas dos renascentistas, iluministas, reformadores, absolutistas, líderes revolucionários. Ou seja, o que sabemos é o que disseram aqueles que contestaram as experiências das pessoas que viveram no período medieval, ouvimos as vozes daqueles que favoreceram a elaboração do saber normativo. As que viveram a partir de outros significados, expectativas e que tinham outras preocupações não aparecem na sua narrativa. Sujeitos que não compartilhavam dos novos ideais de racionalidade, que davam outros sentidos as suas experiências não são contemplados na narrativa da história na visão científica.

Quando se refere à cultura moderna o livro didático resgata as obras de arte que trazem as características referentes aos princípios de racionalidade, valorização do ser humano, tentativa de retratar a realidade e de arte como representação da verdade. A partir dessa constatação podemos identificar vários indícios de como a história nesse artefato está comprometida com a ciência. Um primeiro seria o sentido criado para a cultura, que nesta perspectiva seria um elemento separado, que pode ser isolado para ser estudado e compreendido²⁰. Como se fazer cultura não tivesse nada a ver com as outras características da sociedade. Cultura nesse sentido é entendida também como um conjunto de realizações comprometidas com a criação da ciência. Cultura moderna são as invenções de Da Vinci, as pinturas de Bocaccio, a literatura de Shakespeare etc. Expressões que não tenham sido produzidas a partir dos pressupostos racionais e não contribuíram para o desenvolvimento da ciência não são consideradas cultura relacionada ao período moderno.

¹⁹ Relatório da prática de Ensino de História no semestre 2002.1.

²⁰ Id. Ibid. nota 13.

Da forma como a noção de cultura é incluída na narrativa dos textos didáticos, deixa entendido que cultura significa o acúmulo de conhecimentos científicos. Que quem têm cultura são aquelas pessoas que estudaram muito o saber normativo, quem compilou uma grande quantidade de informações relacionadas a ciência. Não é considerado cultura os significados ou sentidos que são dados as coisas e sim a faculdade de conhecer, no sentido de ter informação proveniente da ciência.

E é exatamente essa percepção de cultura que começa por gerar o preconceito, que o livro ajuda a reforçar, com relação ao saber cultural. Porque as soluções criadas no cotidiano, ou os significados criados para as coisas que estão em volta das pessoas, não são considerados cultura. E como o saber normativo trabalha com uma visão binária e maniqueísta se algo é cultura o seu outro não é, se algo é verdadeiro o seu outro é o errado. Então, se o saber científico é o correto o cultural tem falhas. Por isso não deve fazer parte dos livros didáticos. A verdadeira cultura é a dos renascentistas, iluministas e das máquinas, o que as outras pessoas daquelas épocas sentiam e praticavam não é.

Nos livros didáticos de história se pratica uma história extremamente europocêntrica. As divisões da história em períodos, fases ou como um processo, de certa forma, está ligada às experiências de vida das pessoas que viveram naquele território ao longo dos tempos. Se a divisão da história em cinco períodos, se tomarmos como medida a própria Europa, já é algo questionável, o que podemos dizer de uma narrativa histórica, pretensamente da humanidade, que tem como referência a experiência europeia. As próprias características apresentadas para o período Moderno também são questionáveis se pensarmos em termos de Europa, imagine para as outras regiões do mundo.

Se durante o período que chamamos Moderno, a Ásia, África, Oceania e América passavam por experiências totalmente diversas porque devemos passar para os nossos alunos que a 'humanidade' passou por todas aquelas fases. Ao narrar a história tomando como referência a Europa estamos afirmando que esse é o continente modelo ao qual todos devem se igualar. Ou seja, que ele é superior porque é naturalmente civilizado e evoluído, e a narrativa da história só reforça essa idéia.

marinha e usaram tão bem equipamentos como a bússola e o astrolábio só podiam esta em busca de conquistas também racionais.

A história desses livros tem muito a ver com a idéia de lógica, de que as coisas acontecem dentro de uma seqüência racional, observável, miscível e mensurável. Desta forma sua narrativa vem em forma de uma lista de marcos, datas e nomes que dão significado ao conjunto de transformações que acontece ao longo do tempo. Observando a história, segundo os livros didáticos e o saber normativo, devemos perceber a lógica seqüencial que seria inerente aos acontecimentos. Elas não acontecem por acaso, existe um fator anterior que lhe determina. Assim, da forma como se deu à chegada dos portugueses ao Brasil, em busca de riquezas, esse só poderia ter um tipo de colonização baseada na exploração, do mesmo modo que a colonização baseada na exploração possibilitou a emergência de uma nação subdesenvolvida.

Os livros didáticos de história estão comprometidos claramente com os ideais de progresso e civilização criados pela ciência moderna. Sua narrativa contempla uma seqüência de fatos referentes a invenções, criações e descobertas que serviram de base para a sistematização da ciência moderna no século XIX, a qual deu seqüência, só que numa velocidade maior, ao processo de desenvolvimento técnico-científico. Podemos exemplificar essa idéia através do período moderno com a ênfase que se dá à invenção da imprensa por Gutenberg ainda no século XV e a máquina a vapor de James Watt durante a revolução industrial. Percebemos nos livros a necessidade de enfatizar acontecimentos como estes para criar uma impressão de processo, de que ao longo da história as pessoas estavam produzindo coisas que levariam irreversivelmente a ciência, a qual seria uma das grandes responsáveis pela emergência da civilização.

Mas, se os livros didáticos de história são operadores dos ideais da ciência ou do saber normativo, será que neles o saber cultural não aparece de forma alguma? Claro que aparece. A partir do século XX com críticas feitas à escola moderna de que não preparava os alunos para a vida ou de que não operava numa linguagem compreensível aos alunos, ela passou por algumas mudanças. E o trabalho com o saber cultural foi uma delas. O livro introduziu temas que estão mais perto da realidade dos alunos, como o folclore, o preconceito com relação ao

negro, o índio, a mulher, etc²¹, e será que isso resolveu o problema, será que agora os livros didáticos de história apresentam uma possibilidade de diálogo entre o saber normativo e o cultural? Será que eles legitimam práticas que não estão inseridas nos pressupostos racionais e científicos?

Eu diria que mesmo com a inserção do saber cultural no seu corpo continua reforçando e legitimando o científico, trazer temas ligados ao conhecimento popular não significou o seu reconhecimento como um saber autorizado. Mesmo com a introdução de elementos do saber cultural no livro didático o científico continua se afirmando como inquestionável, verdadeiro e superior. Isso por conta da forma como esse saber foi introduzido na narrativa²².

Uma primeira observação acerca de como o livro didático inclui na narrativa o saber cultural, ou seja, aquele conhecimento produzido no dia a dia, a partir das necessidades que vão se apresentando para o cotidiano e da observação, como forma de dar respostas a certas inquietações como a morte, a doença, o amor e com objetivo de dar significado e sentido a certas práticas, sentimentos e acontecimentos, diz respeito ao local reservado para ele. Geralmente encontramos, estrategicamente, como texto complementar ao final do capítulo, lembrando que dificilmente algum professor/a tem tempo suficiente para trabalhar esses textos, ou para muitos/as tais eles não têm mesmo importância. Nesse caso o saber cultural não interfere no discurso científico que se encontra no texto básico, a história principal e mais importante continua sendo a narrativa de uma seqüência de fatos políticos e de modelos econômicos.

Os textos que abordam de alguma forma o saber cultural no livro didático de história trazem discussões principalmente sobre o cotidiano, como “o cotidiano das mulheres na corte de Luís XIV” ou “o cotidiano dos operários nas fábricas inglesas durante a revolução industrial”, trazem informações sobre a religiosidade das pessoas que viveram no período Moderno, o tratamento dado aos índios e negros durante a colonização do América, os quais aparecem sempre descontextualizados, sem as devidas relações com o que foi dito antes.

²¹ As pesquisas científicas realizadas na área de história que foram posteriormente sintetizada e simplificadas nos livros didáticos, e que trabalham com tema referentes modos de pensar, a cultura material, crenças, costumes, cotidiano, etc foram iniciadas a partir da década de 60 do século XX com a Terceira Geração dos Annales. A qual promoveu uma viragem no entendimento a respeito das fontes, dos objetos e dos sujeitos históricos.

²² NETO, Alfredo Veiga. “Incluir para excluir”. In: Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferencia. Belo Horizonte: Autêntica. 2001.

E estando no final dos capítulos, essa leitura representaria mais um momento de descontração e distração merecida depois do estudo sério e disciplinado dos textos básicos. O conhecimento cultural nesse sentido seria algo ilustrativo que não tendo relação com os fatos econômicos e políticos, podem até ser interessantes e despertar um certo debate em sala de aula, mas continuam sendo vistos como apêndices, uma forma de lazer, que não explica nem dá sentido as transformações que ocorrem na história. E por estarem no final, por si só, já proporcionam a elaboração de uma subjetividade que discrimina o saber cultural.

Esses textos quase sempre não são cobrados nas avaliações, então se não der tempo da professora/o trabalhá-lo na sala de aula não vão ser lidos. E os alunos não cobram aquela apresentação ao professor/a, mas se esse/a abrir mão do texto básico e preparam sua aula a partir do texto complementar os alunos, que compraram o livro e sabem que aquele assunto é o que vai cair no vestibular ou no Enem²³, vão imediatamente chamar a atenção e cobrar a aula baseada no texto que aborda os conteúdos importantes, porque científicos, e que serão cobrados em qualquer seleção a que se submeta.

O saber cultural nesse sentido aparece como algo exótico, bonito de se ver, mas que não tem significados relevantes. Achamos a prática de cura dos índios fantástica, mas quando adoecemos vamos a um médico e tomamos despreocupadamente um remédio receitado pelo médico; vemos o imaginário europeu com relação ao mar muito interessante, mas concordamos que ele é fruto da sua ignorância e espírito supersticioso. É nesse sentido que digo que o saber cultural é desvalorizado, falamos da necessidade de que ele esteja presente na narrativa histórica, mas não percebemos os problemas que implicam a forma com isto está sendo feito. Não nos damos conta de como reforçamos as representações negativas e de inferioridade que lhe são atribuídas pelo saber científico através dos livros didáticos.

Encontramos o saber cultural tratado na narrativa dos textos didáticos como a representação do outro. O conhecimento científico seria aquele capaz de dar respostas verdadeiras e reais para as inquietações e proposições feitas pelos homens e mulheres. E como a ciência funciona a partir da lógica do certo e do errado, do normal e do anormal, o cultural seria aquele saber que sendo fruto da superstição, do fanatismo, do irracionalismo lhe estaria reservado o estatuto de saber inferior, incompleto, que não apresenta soluções satisfatórias,

²³ Exame nacional do ensino médio.

nem seria responsável pelas transformações que acontecem ao longo da história. Visto que está é o processo de desenvolvimento da racionalidade, nada mais justo do que o que não é aparecer no final do capítulo como texto complementar. Que não completa nada, muito pelo contrário, ele só ilustra e por isso pode ser comparado mesmo a um apêndice, um órgão sim, mas que não tem função vital nenhuma.

O saber cultural mostrado no livro didático está relacionado na sua maioria com as práticas daqueles que estão fora das grandes tramas políticas e econômicas. São narrativas sobre os camponeses, operários, mulheres, escravos e índios. O livro pode até ter a boa intenção de desconstruir o preconceito com relação a esses personagens, mas usando essa estratégia acaba reforçando-o. Se as mulheres ou os índios não aparecem no texto básico é porque não tiveram mesmo importância histórica. E quando aparecem é sempre no sentido de enfatizar como foram oprimidos, explorados ao longo da história acaba também reforçando e naturalizando uma representação inferior para eles.

Alguns elementos do saber cultural entram nos livros como um saber relacionado ao folclore. Que todos concordam que devemos preservar e incentivar, mas não é autorizado para dar explicações para questões sobre o funcionamento e os fenômenos da natureza, da vida e da morte, saúde e doença ou com relação a algum sentimento. O folclore seria um saber relacionado com a criatividade, ingenuidade e imaginação das pessoas, por isso mesmo não pode competir com a ciência na disputa de alguma verdade. Nos livros didáticos o folclore entra como ilustração e não como um conjunto de práticas e crenças que deram e dão significados para a vida de muitas pessoas.

Filhos da ciência: os sujeitos possíveis de uma educação normativa

“Um bom professor é uma criatura luminosa. Onde quer que vá, a escuridão desaparece... Minha suspeita de que eu não era mais um professor respeitável se tornou certeza quando descobri que, em vez de acender luzes, eu preferia apagá-las.”²⁴

A escola é atualmente uma instituição que, estando convicta de que o saber no qual se fundamenta é o portador da verdade, não se abre para a possibilidade de discutir questões a partir de outros conhecimentos²⁵. E mesmo que ele se defina como neutro, sabemos que sua escolha não é de forma alguma inocente, que pode trazer várias implicações na formação dos alunos. Não desconsiderando a importância da família, televisão ou religião nessa questão, não podemos negar que muito do que os alunos/as vivenciam na escola pode ter alguma implicação na formação da sua personalidade, do caráter, das crenças ou das relações de alteridade que estabelece ao longo de sua vida. E nesse sentido a forma como o livro didático é trabalhado ou lido pelo professor/a e pelo aluno/a pode ter uma certa responsabilidade com as subjetividades dos alunos/as²⁶.

Os indivíduos que aparecem nos livros didáticos como sujeitos da história, são apresentados como identidades coerentes, fechadas, que não passam por grandes perturbações ou questionamentos ao longo da vida. Quando faz referência a biografia de alguém, resgata sempre os eventos que são significativos ou sintomáticos do sujeito que se tornou quando adulto. Legitimam através da história de vida dos personagens as atitudes e comportamentos que os fizeram entrar para a história. E como essa escolha feita pelo livro didático, tendo por

²⁴ ALVES, Rubens. Lições de feitiçaria.

²⁵ Id. ibid. nota 8.

²⁶ Id. ibid. Nota 12

base as idéias de linearidade, processo e racionalidade, pode interferir na formação subjetiva dos alunos/as?

Podem criar uma representação a respeito de identidade como um conjunto de características físicas, éticas e morais que devem acompanhar alguém durante toda a vida. O que pode fazer com que os indivíduos passem a se cobrar homogeneidade e coerência e se sintam desconcertados se algo lhes colocar em questão. A modernidade colocou os modelos que deveriam ser seguidos e reproduzidos. Só que não são todas as pessoas que são brancas, ocidentais, sem defeitos 'físicos' e mentais. E com a ênfase que se dá à positividade e legitimidade dos padrões citados pode ocorrer o que chamamos mal estar da modernidade²⁷. Com relação aos indivíduos isso pode ser exemplificado através do grande número de pessoas que procuram ajuda de profissionais autorizados pelo saber normativo para resolverem o que consideram problemas de identidade.

Ao se sentirem desconcertados e questionados quando alguma situação provoca a sensação de desequilíbrio procuram principalmente psicólogos, pois se considerando doentes e problemáticos devem recorrer à ciência para que lhes recobre a ordem e a normalidade. Quantas pessoas que se consideravam definitivamente heterossexuais buscaram esses profissionais achando ter sido acometidos por alguma patologia?

A história, da forma que é tratada pela escola moderna e através dos livros didáticos procura reforçar o caráter estável das identidades. E tendo a intenção de formar indivíduos com essa característica tem possibilitado um crescente número de pessoas que se consideram anormais e diferentes, ou no mínimo têm vergonha de assumir publicamente suas preferências.

Nos livros didáticos encontramos uma representação acerca do conhecimento que aponta para a possibilidade de existência de apenas um saber verdadeiro, que é o científico ou normativo. O saber cultural, religioso ou mitológico é interessante, exótico, pitoresco, mas não serve para dar explicações satisfatórias para os problemas práticos da vida, o que pode levar os alunos/as a terem uma imagem extremamente preconceituosa com relação a ele. Se

²⁷ BAUMAN, Z. O mal-estar da Modernidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

existe um saber verdadeiro os outros são errados e inferiores, por isso podem ser desqualificados e alvo de críticas e atitudes de preconceito. Sendo o saber que classifica, experimenta e prova é mais confiável, os outros surgidos da irracionalidade e que nunca se submeteram ao rigor de testes são inaceitáveis.

Falando em nome da ciência e utilizando, entre outros artificios, os livros didáticos a escola pode formar pessoas, autoritárias, que não respeitam a vontade e o direito do outro de acreditar no que quiser, ou de seguir aquilo que corresponder melhor as suas expectativas²⁸. Atitude que pode inclusive chegar ao extremo da violência física. Como pessoas ou grupos intolerantes que por diversão incendeiam um índio nas ruas da capital federal do país ou que matam homossexuais durante a madrugada nas grandes cidades por verem nesses a marca da anormalidade e da agressão aos 'bons costumes'. lembrando que podemos pensar 'bons costumes' como sendo o fazer parte dos modelos selecionados ao longo da modernidade, a partir das grandes navegações quando o europeu 'descobriu' o índio, com as identidades forjadas pelos renascentistas e iluministas, com o desenvolvimento do capitalismo, com as novas sensibilidades possibilitadas pela chamada Revolução Industrial, reforçadas e legitimadas pela ciência no século XIX.

A história contada nos livros didáticos opera sempre com a ideia de binarismo, no sentido de dividir os sujeitos históricos em dois grandes grupos, os dominados e os dominadores. Narra toda a experiência dos homens e mulheres no tempo partindo do pressuposto de que um grupo comanda e impõe sua vontade sobre o resto. E de que forma essa maneira de classificar o saber histórico pode produzir um tipo de subjetividade que considero problemática nos alunos/as?

Em primeiro lugar porque pode causar uma sensação de naturalidade com o fato de algumas pessoas estarem em situações de maior privilégio que outras, seja com relação a ter possibilidade de ter uma educação de melhor qualidade, de dispor de mais recursos materiais ou de ter suas ideias ouvidas e respeitadas. Podem achar muito normal que na sociedade atual a maioria da população não consiga chegar a universidade porque tem de trabalhar desde muito cedo, que não possa fazer uma viagem de férias, tenha que andar de ônibus, etc apenas porque 'foi sempre assim'. Essa postura pode acabar por acomodar as pessoas e não incentivá-

²⁸ Como opção sexual, religiosa, por exemplo.

las a se mobilizar no sentido de favorecer uma outra narrativa, ou uma outra leitura da história. Narrativa que mostre como aqueles que não dispõem de tanto conforto ou de recursos materiais de sobra, têm um modo de vida também significativo que não se forma simplesmente a partir da imposição e do desejo daqueles.

A forma acomodada como muitas pessoas vivem atualmente tem muito a ver com uma leitura da história baseada na relação dominadores/dominados, também porque nela o poder aparece como estando concentrado no pólo dos que dominam, portanto o poder está fora do alcance da maioria da população. As possibilidades de mudanças ou de transformação estão sempre concentradas nas mãos dos que dispõem do poder político e econômico. Assim, os negros esperam que o preconceito seja erradicado da sociedade através da implantação de políticas públicas que a favoreçam, como a de cotas, por exemplo. Não se pensa o poder como algo capilarizado ou disseminado, como algo legitimado nas práticas sociais de todos. O poder nessa perspectiva está fora das pessoas e poucas o tem nas mãos. Dessa forma, mudar algo que incomoda significa solicitar ao poder público que tome medidas pertinentes, e não iniciar essa mudança com atitudes cotidianamente.

A história poderia ser contada mostrando-se como quem não participa do governo ou não detém um grande patrimônio, constrói significados para as coisas, produzem cultura, não absorvem apenas o que na concepção do livro vem 'de cima'. Dessa forma os nossos alunos/as poderiam perceber que existe uma história que não é necessariamente a da opressão empreendida pelos possuidores aos despossuídos. Poderíamos incluir nessa possibilidade estudos referentes a como as práticas de cura baseadas na experiência e no emprego de plantas eram significativas e legítimas entre os europeus antes da Revolução Anatômica no século XVII. Assim, iriam aparecer como sujeitos históricos não só os detentores do poder político e econômico, mas também grupos que estavam fora desse círculo fechado e restrito. Possibilitando que os alunos/as pensem que qualquer pessoa faz história e que todos participam dela.

E quando proponho que pensemos uma história que não seja a da opressão de parte da sociedade não quero dizer que deveríamos nos empenhar agora em recupera a história 'dos de

baixo'²⁹. Primeiro porque penso a história como uma construção ou invenção e que por isso nenhum historiador pode resgatá-la, e segundo porque penso que sair de um extremo e entrar em outro é igualmente problemático, na medida que acaba reforçando os lugares. A idéia seria construir um discurso a respeito do passado que mostrasse para os alunos/as que aquelas pessoas que não tinham visibilidade política e econômica na sociedade não participavam desses grupos, mas fizeram outras coisas tão importantes quanto, e que, sendo também sujeitos históricos, não estariam na parte de baixo, e sim faria parte da dinâmica histórica. Até porque não é mais novidade entre no meio historiográfico que as mudanças na história não são determinadas por aqueles dois elementos.

Construindo uma versão da história baseada na relação dominador/dominado e tentando não reforçar o preconceito com que são vistos os segundos o livro didático usa a estratégia exatamente de se colocar na sua defesa, mas o resultado é desastroso, só consegue reafirmar mais ainda a visão negativa como relação a eles, o que podemos perceber através do exemplo do tratamento dado aos negros. São sempre apresentados ao longo da história como os escravos, oprimidos, só aparecem no livro em atitudes de rebeldia, portanto associados à violência, vistos como inferiores intelectualmente, e bons apenas para o trabalho, nas fotografias estão sempre no tronco ou sofrendo outro tipo de castigo por indisciplina. São mostrados como vivendo em regime de barbárie antes de vir para a América, e em promiscuidade ao aqui chegar e ainda depois que chegaram quando o ambiente da senzala favorece essa situação.

A história do negro é, portanto, uma história de sofrimento, exclusão, exploração, dominação e violência. Continua-se mostrando como através dos tempos os brancos europeus estiveram no comando e em supremacia e o negro no lugar de comandado. Não que devemos esquecer a forma como esse grupo sofreu e sofre com a exclusão, mas devemos nos referir a eles mostrando como podemos recuperar elementos da sua história mostrando que também produzem cultura. Isso porque vendo a história dos negros como sendo sempre a dos dominados pode acontecer a naturalização dos negros como grupo inferior. Os alunos podem acabar subjetivando a identidade de exclusão que os livros didáticos passam³⁰.

²⁹ A preocupação em trabalhar com a história 'dos de baixo' aparece com a Escola dos Annales e vai influenciar profundamente a escrita desse saber a partir da segunda metade do século XX.

³⁰ Id. *ibid.* nota 12.

Muitas vezes afirmamos que os negros têm grande parcela de culpa com relação ao preconceito que sofre, visto que ele mesmo o reproduz. Mas, como é que uma criança ou adolescente negro não vai subjetivar a sua como sendo uma identidade inferior, se na escola ele só aprende que ao longo de toda a história o negro foi tratado como inferior. Naturalizado o lugar do branco de civilizado, dominador, e superior o negro se considerará o inferior sim e criará uma sensação de desigualdade natural. O que poderia explicar o fato de negros serem extremamente preconceituosos e se tiverem oportunidade tentar destruir as marcas de sua negritude, ou seja, da sua inferioridade, como fez Michael Jackson ao investir uma fortuna para apagar os traços físicos que remetessem a sua origem negra.

As habilidades e competências que os livros didáticos cobram dos alunos/as que são de acumulação, reprodução e decorativa também podem acabar por produzir exclusão na escola. Na medida que vai classificar os melhores alunos seguindo esses critérios muitos não vão corresponder da forma desejada, até porque nem todas as pessoas chegam a desenvolver as mesmas habilidades. E para aqueles que desenvolverem vão ser reservadas salas separadas, notas mais altas e muitos elogios. Alunos/as com capacidades de criação, crítica ou questionamento não entram na calcificação de 'bom aluno/a' e não têm os mesmos privilégios. O que só reforça a positividade de identidades que se encaixem no padrão moderno de conhecimento, que é o da acumulação e da repetição.

O que pode acontecer nesse caso é o aluno/a que não se adequar subjetivar a identidade de incapaz, preguiçoso e desinteressado passando a não estudar mesmo, não querendo fazer as atividades, não respondendo a questionamentos e se recusando a apresentar trabalhos. E não é por vergonha ou timidez porque sabemos que a maioria desses alunos/as considerados bagunceiros ou desinteressados não têm esse problema. O fato de não quererem se submeter à apresentação de um texto ou de não estudar para uma avaliação se dá por eles/as mesmo terem subjetivado uma identidade de que são incapazes, estando, portanto, a reproduzindo.

Evolução e civilização são também dois ideais propagados no livro didático de história que podem trazer implicações para a formação dos alunos/as. Em grande medida o que vemos neles é uma história de uma região do mundo que conseguiu superar a barbárie, a superstição e desenvolver um estilo de vida racional e civilizado, passou por todos estágios que levam uma nação ao desenvolvimento. Como a ciência é comprometida com o modelo

europocêntrico favorece que a Europa seja tomada como modelo ou como centro. Os cinco períodos da história foram divididos em função de acontecimentos ocorridos nela. É ainda associada ao modelo ideal de cultura e de desenvolvimento científico. O que leva a uma desqualificação das outras culturas. Os africanos continuam a ser vistos como bárbaros e selvagens, mas exóticos; os asiáticos como um povo estranho e os latinos americanos países ótimos no futebol e nas festas que promovem e só. Contribuições para o desenvolvimento da humanidade, o que significa produção técnico-científica são os europeus, e partir do século XX a América do norte.

Pensar a história a partir de um olhar europocêntrico significa reforçar a identidade criada, por exemplo, para o Brasil de um país alegre, festivo, receptivo a nações estrangeiras, terra do samba, das mulatas, do carnaval e do futebol. Mas que para ser civilizado deve incorporar elementos da cultura europeia e norte americana. Por isso importamos suas roupas, automóveis, comidas, tecnologia, etc. A leitura dos livros didáticos de história não favorece um olhar mais crítico quanto a isso, não percebemos como em nome de ideais históricos e interessadamente construídos, abrimos mão de um viver baseado nas nossas necessidades e possibilidades para nos moldarmos a estilos de vida originados em lugares muito diversos do que vivemos, seja por questões geográficas ou culturais.

Ainda com relação aos modelos que a escola moderna aponta está a valorização que pode proporcionar para a identidade do detentor das riquezas. Os que possuíram os bens que significavam riqueza e poder na história são os que aparecem no livro como determinantes no movimento da história. Os alunos/as podem subjetivar que dinheiro é sinônimo de importância e de prestígio e é uma forma de passar a ser sujeito da história. Se ela é feita por aqueles que possuíram, então fazer parte dela significa dispor de recursos que signifiquem riqueza. É claro que nesse movimento os ideais capitalistas estão presentes de forma decisiva, a instituição de uma sociedade de consumo pode também levar os indivíduos a subjetivar a necessidade de consumir, de fazer crescer seu patrimônio.

E muitas vezes para conseguir construir uma identidade baseada no consumismo e na posse de riquezas, vale a pena inclusive burlar algumas normas sociais elaboradas no período moderno principalmente com os iluministas como a supremacia das leis em detrimento da

vontade individual de alguns³¹. O que foi demarcado como regra para facilitar a convivência e garantir a liberdade e a igualdade pode ser deixado de lado em nome do objetivo de fazer parte do modelo identitário elaborado, principalmente, a partir da revolução industrial com o desenvolvimento da produção em série, da padronização do gosto e de uma cultura voltada para o consumo.

Não é de se estranhar a quantidade de adolescentes que estão nas ruas assaltando pessoas para levar seu tênis ou seu telefone celular. Essa é uma tentativa de passar a fazer parte do modelo dominante, de ter aqueles artefatos que vão lhe fazer ser reconhecido socialmente. A grande quantidade de roubos, furtos, seqüestros podem ser de certa forma relacionados com a instituição de um padrão de identidade que a escola ajuda a reforçar e que não pode ser atingido por todos dentro da ordem ou da norma.

Podemos pensar então como os livros didáticos de história podem favorecer a naturalização de representações onde não tem lugar para o outro. Veja os problemas gerados em salas de aula onde estudam pessoas consideradas fora dos padrões de normalidade. São sempre chamados a atenção no seu 'defeito', o tempo todo o resto da turma faz questão de enfatizar sua diferença que representa inferioridade. E na maioria das vezes nós professoras/es não sabemos como lidar com isso. Visto que fomos também formados na tradição histórica do livro didático. São poucos aqueles que reconhecem os preconceitos como construções históricas e não naturais, em geral também estão imbuídos de ideais de existência de diferença entre os grupos religiosos, étnicos ou de gênero que não se busca explicar historicamente. E quando pretendem discutir o respeito e a tolerância acabam por naturalizar mais ainda a diferença as limitações de algumas identidades distantes do padrão.

O que provoca muito constrangimento em sala de aula para os alunos/as considerados 'anormais'. Procuram se isolar do restante da turma; vão estudar mais que os outros para mostrar suas capacidades ou fazem o oposto, não estudam na medida que incorporam que são inferiores e, portanto, incapazes; ou ainda procuram outros meios para serem aceitos em algum grupo, e como são diferentes 'mesmo', vão se juntar àqueles que ficam no fundo da sala, grupo que reúne as pessoas mais descoladas, comunicativas e engraçadas passando a se destacar por isso e disfarçar sua 'anormalidade'.

³¹ Montesquieu. O espírito das leis. Citado em História e vida integrada. Nelson Piletti e Cláudio Piletti. 7ª série.

A escola a partir das habilidades que pretende ajudar a desenvolver nos alunos/as e de noção de saber que difunde favorece uma noção de leitura baseada no ideal de acumulação de informações. Saber história numa visão científica, que é reproduzida nos livros didáticos é obter a maior quantidade de informação possível sobre determinado conteúdo. Leitura não significa possibilidade de pensar nossos valores, crenças e atitudes a partir do texto que lemos. Ela deve ficar guardada na nossa mente em um local seguro e fechado e não circulando dentro de nós provocando questionamentos. Até por que se as identidades forjadas pela modernidade estão baseadas na legitimação e reprodução do saber científico, questioná-las significaria questionar o próprio saber científico. E como a escola seria o lugar de realização dessa forma de saber ela não vai direcionar os alunos para uma forma de leitura que questionando a identidade de quem lê, fazendo isto estaria colocando em questão a instituição e a ciência.

E se a instituição tenta direcionar nossa leitura como algo que só informa, não favorece a formação dos alunos/as no sentido pensado por Larrosa, ou seja, como algo que não nos faz crescer como pessoa, que proporciona mudanças de atitudes:

“Se lermos para adquirir conhecimento, depois da leitura sabemos algo que antes não sabíamos, temos algo que não tínhamos, mas nós somos os mesmos que antes, nada modificou”³².

A forma que a escola moderna entende saber, habilidades e competências e leitura está relacionada com a forma que entendemos o conhecimento. A partir da separação cartesiana entre conhecimento e sujeito cognoscente, no ocidente se pensa o saber como algo exterior ao sujeito, como estando fora de nós e como algo que não tem nada a ver com a nossa subjetividade³³. Saber seria nessa perspectiva uma coisa e subjetividade outra que não se cruzam ou não se interferem. É essa a tradição da escola que aborda questões como ética, moral, preconceitos e valores como temas ‘transversais’, que não tem nenhuma relação com os conteúdos. A personalidade ou identidade não seria, portanto, influenciada pelo tipo de saber que se estuda na escola, até porque ele é neutro e desinteressado.

³² Id. ibid. nota 2.

³³ Id. ibid. nota 2.

Dessa forma não é muito raro ouvirmos professores dizendo que não tem nada a ver com a violência, com o assassinato de um índio ou de um negro, porque sua função é dar aula e não ensiná-los a ter respeito pelo outro. Não percebem como o saber que transmitem para seus alunos como verdadeiro e inquestionável pode ter relações com as pessoas são.

Não sobra espaço nos livros didáticos para a criatividade dos alunos, na medida que eles restringem as possibilidades de iniciativa daqueles. Os textos são apresentados a partir de uma sequência onde são apresentadas como verdade e realidade as causas, o desenvolvimento e os efeitos de determinado acontecimento. Quando chega nos exercícios cobra que os alunos/as escrevam no caderno as causas, como se deu, e efeitos daquele fato. Como, por exemplo, quando no capítulo que narra a Revolução Industrial. Apresenta o contexto da Inglaterra no século XVIII, o qual possibilitou tal acontecimento, depois apresenta as causas da Inglaterra ter sido pioneira, em seguida traz um subitem mostrando como ela se espalhou para o resto da Europa, por fim as consequências da referida revolução.

Nos exercícios encontramos questões como:

“Por que a revolução industrial começou na Inglaterra?” ou “Quais as consequências da Revolução Industrial?”³⁴.

A partir desse exemplo podemos ver como as atividades dos livros didáticos são sintomáticas do tipo de saber e de leitura esperam que os alunos/as tenham. Elas/es não precisam fazer esforço para responder a tais questões, pois precisam apenas ‘encontrar’ ou ‘descobrir’ em qual parágrafo do texto se encontra e transcrever para seu caderno. Não se exige o mínimo de raciocínio ou de esforço do pensamento, o livro como porta voz da verdade científica se encarrega de fornecer a resposta correta, aquela que corresponde à realidade do que foi pedido.

O aluno/a da escola moderna não precisa pensar, só tem que ouvir e ser capaz de reproduzir o que foi dito pelo professor/a ou pelo livro. Podendo estar formando pessoas sem criatividade, sem senso crítico ou questionador.

³⁴ BOULOS JUNIOR, Alfredo. História geral: Moderna e Contemporânea. 7ª série. São Paulo: FTD, 1997.

Como funciona a partir dos princípios científicos ou normativos, a nossa escola pode estar formando pessoas que, além de ter inibida a criatividade, podem se tornar autoritárias. que não conseguem conviver respeitar as pessoas que não fazem parte dos modelos selecionados pela racionalidade ocidental. E ainda podem vir a se tornar indivíduos frustrados, por não conseguir conviver com certas vontades e desejos que são considerados ‘anormais’. Ao invés de reforçar essas identidades nos nossos alunos/as devemos tentar levá-los a se acostumar com o diferente. Se a história tem uma função deve ser exatamente de acostumar as pessoas a conviverem com etnias, religiões, costumes, opções sexuais, gostos e desejos diversos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Rubens. *Lições de feitiçaria*.

BAUMAN, Z. *O mal-estar da Modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BOULOS JUNIOR, Alfredo. *História geral: Moderna e Contemporânea*. 7ª série. São Paulo: FTD, 1997.

CORAZZA, Sandra Mara. “o que faz gaguejar a linguagem da escola”. IN: *Linguagem, espaços e tempos no ensinar e aprender*. Encontro Nacional de Prática de Ensino. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. 2ª edição.

COSTA, Marisa Vorraber (org.). “Leitura, experiência e formação”. Entrevista de Jorge Larrosa para Alfredo Veiga Neto. In.: *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Colaborador: Alfredo Veiga Neto et al. Porto Alegre: Mediação. 1995

DONATO, Eronides Câmara. “As narrativas dos livros didáticos de história e a construção de identidades: o papel (in) formativo da leitura”. Texto apresentado no X Encontro Estadual da ANPUH, entre os dias 29 de maio e 01 de junho de 2002. UFPB, Campus I João Pessoa, PB.

_____ Relatório da prática de Ensino de História no semestre 2002.1.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola. 1996.

GUATARRI, Felix e ROLNIK, Suely. “Cultura um conceito reacionário”. In.: *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 1988.

HALL, Stuart. *Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. (Trad. Tomaz T. da Silva e Guacira Lopez Louro), Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1997.

LARROSA, Jorge. “Sobre a lição ou do ensinar e do aprender na amizade e na liberdade. In.: *Pedagogia profana. Danças, piruetas e mascarados*. Porto Alegre: Contrabando. 1998.

LYOTARD, Jean François. “Pragmática do saber narrativo” e “Método: os jogos de linguagem”. In.: *O pós-moderno*. Tradução Ricardo Correia Barbosa. Rio de Janeiro: José Olympio. 1996.

MARCONDES, Danilo. *Iniciação a história da filosofia*. 6ª edição. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editora, 2001.

NETO Alfredo Veiga. “Incluir para Excluir” In. *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica. 2001.

PAGLIA, Camille. *Personas sexuais*.

PILETTI, Nelson e PILETTI, Cláudio. *História e vida integrada*. 7ª série, ensino fundamental.. 1ª edição. São Paulo, Ática, 2001.

RODRIGUES, Joelza Ester. *História e documento: imagem e texto*. São Paula. FTD, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: Uma introdução às teoria do currículo*. Belo Horizonte. Editora Autêntica. 1999.

_____. “O projeto educacional moderno: identidade cultural?”. In.: *Critica pós-moderna e educação*. Alfredo Veiga Neto (org)... et al. Porto Alegre: Sulina, 1995.

ANEXOS

MEMORIAL³⁵

*“Concerto para corpo e alma.”
“Compreendi, então,
que a vida não é uma sonata que,
para realizar a sua beleza, tem de ser tocada
até o fim. Dei-me conta, ao contrário,
de que a vida é um álbum de minissonatas.
Cada momento de beleza vivido e amado,
por efêmero que seja, é uma experiência completa,
que está destinada à eternidade.
Um único momento de beleza
e amor justifica a vida inteira.”³⁶*

Escrever sobre a trajetória que percorri durante a graduação, visitar a memória e trazer de volta os acontecimentos, encontros, desencontros, desafios e sensações considerados marcantes durante esse percurso de formação, contribuindo, de certa forma, para avaliar o curso de história da UFCG e perceber que profissional o curso está produzindo para o mercado de trabalho. E ainda, que tipo de pessoa ou cidadão está deixando a universidade este semestre. Eis o desafio colocado na disciplina de THE pela professora Eronides Câmara. Desafio porque tentar voltar atrás nas lembranças, reconstituir um caminho é uma tarefa difícil se pensarmos que muito do que passamos se perdeu graças à seleção feita pela memória, ou ainda pelo fato de esse processo não se dar de forma linear, mas sim descontínuo e, quase sempre, contraditório, mas como desafios existem para serem superados, aí vamos nós!

Gostaria de começar lembrando as impressões que tinha sobre o curso de história e sobre a história antes de entrar na universidade. Primeiro não cheguei aqui com intenção de ficar e concluir, acreditava que minha estada seria provisória, pelo menos até conseguir

³⁵ Trabalho produzido na disciplina Tópico Especial para Complementação da Prática de Ensino no semestre 2002.2 orientado pela professora Eronides Câmara Donato.

³⁶ BRAGA. Rubens.

passar no vestibular para o curso de direito, o qual nunca cheguei a me submeter desde que ingressei no curso de história. O qual não me despertava paixão ou qualquer outro sentimento positivo.

A tradição de estudar o passado pelo passado, de decorar os acontecimentos e datas marcadamente políticos, econômicos e sociais consagrados pela historiografia tradicional, que não tinham nenhuma relação com a minha vida e que me acompanhou durante toda a trajetória escolar, não criou o menor interesse em seguir carreira na área. Sendo esta a aluna que chegou no curso de história dessa instituição em 1999, desestimulada, que não se interessava pelo campo do conhecimento histórico, e na expectativa de ser uma hospede provisória.

Minha chegada na universidade não significou nada de extraordinário, enfrentei as mesmas angústias e choques característicos de todos os calouros, consequência do medo dos trotes, pela sensação de constrangimento provocada pelo simples fato de ser fera, da quantidade de textos que deveria ler, da profundidade das discussões feitas em sala pelos professores que a princípio achava que não era história, pelo contato com pessoas tão diferentes daquelas que estudei minha vida toda no interior, e estas angústias só foram sanadas com o tempo.

O primeiro contato na faculdade que dá início a minha trajetória ou formação foi com as disciplinas. Foram várias, umas importantíssimas para o meu crescimento e outras nem tanto, algumas que servem de exemplo para minha prática como professora e como pessoa, outras importantes como exemplo a não ser seguido. Prefiro falar apenas daquelas que acredito terem me trazido algo de positivo. Destaco inicialmente Introdução ao Estudo da História cursada com o professor Durval Muniz que me propiciou os primeiros contatos com as questões teóricas da história. Este foi um momento muito marcante da minha formação, a ponto de ter me feito apaixonar por esta área do saber histórico. Gostaria de lembrar inicialmente que durante as aulas de Introdução não recebi apenas lições de teoria mas também de vida e de respeito ao ser humano, possibilidade que segui durante Teoria da História, e agora no último período em Cultura Brasileira, juntas representam momentos não muito abundantes do curso de formação de bons profissionais e de bons seres humanos.

Nessas três disciplinas percebi que não é impossível a existência de aulas de história agradáveis e que têm tudo a ver com a nossa vida e com o dia-a-dia. Serviram ainda de exemplo de como temas considerados difíceis de se entender, podem ser passados de forma compreensível e despertar interesse. Aquelas aulas apaixonantes foram decisivas ainda, junto com outros fatores, no sentido de me fazer desistir do sonho, que nutria desde os onze anos com minha família, de seguir carreira na área jurídica.

Hoje acho engraçado lembrar de mim antes do curso de história. Considerava-me alguém sem preconceitos que respeitava o que considerava diferente. Só agora posso ver como estava enganada comigo mesma, creio que eu representava o pior tipo de pessoa preconceituosa, aquela que não admite, portanto, vive reproduzindo esse sentimento sem fazer a menor autocrítica. Esse quadro começou a se alterar ainda no primeiro período com a disciplina História Antiga Oriental, com a professora Eronides Câmara, e seguiu em outras que vieram posterior ou simultaneamente. As discussões voltadas para a desconstrução do preconceito com relação ao Oriente me fizeram criar outra imagem sobre aquela região. Não parando por aí, agora percebo a importância daquelas aulas para a mudança de pensamento e atitude não apenas com os orientais mas também com todos os grupos considerados diferentes, anormais, especiais ou excepcionais. Admito que não me livrei de toda a carga de preconceito que tinha, mas agora reconhecendo isso fica mais fácil, e é mais provável, que mude minhas atitudes.

História Antiga Oriental foi também de grande valor no que se refere às escolhas metodológicas. Os recortes feitos pela professora, baseados na mitologia, e por isso estando fora dos considerados marcos inquestionáveis eleitos pela historiografia e pelos livros didáticos, propiciaram grade aprendizado. Acrescento ainda a desconstrução favorecida por esta e outras disciplinas do preconceito que trazia do ensino fundamental e médio, de achar que determinados temas não eram história, como a mitologia, por exemplo, no caso de Antiga Oriental. Para mim a história não ia além das mudanças econômicas, políticas, sociais e culturais³⁷ percebidas em determinadas épocas. Nesse

³⁷ Cultura na oportunidade era entendida apenas como as características artísticas de uma época.

sentido o curso de história como um todo tem esse mérito, mostrar que qualquer característica da vida pode ser considerada história.

Gostaria de lembrar um pouco as angústias provocadas pela disciplina de Antiga Oriental no que se refere à avaliação. Isso porque, diferente do que eu pensava que era história, a professora insistia que tudo que se fosse produzir deveria partir de um problema. Então pediu a turma que produzisse textos como avaliação do terceiro estágio, só que eles deveriam partir do tal problema. Pensei em uma questão, escrevi o texto. Mas para minha decepção ao ler a professora disse que eu havia apenas feito uma cópia ou uma junção de partes de várias fontes. Refiz várias vezes Fiquei extremamente angustiada e até com raiva, finalmente consegui tirar uma boa nota. Nunca esqueci essa atividade porque foi a primeira vez que alguém me disse que o trabalho do historiador é produzir e não descobrir e repetir, o que ia de encontro com a imagem que eu tinha sobre a história: interpretação e verdade única. E o que mais me impressionou foi ouvir que inclusive eu poderia produzir conhecimento histórico.

A possibilidade de cursar História do Brasil II com a mesma professora ampliou o horizonte de aprendizado sobre metodologia da história. A iniciativa e a ousadia de montar uma disciplina baseada em um eixo representou algo inusitado dentro das minhas expectativas. Mesmo com todas as dificuldades para conseguir entender a proposta e acompanhar, a experiência foi muito válida. Mostrou que não é impossível preparar aulas de história que fujam dos padrões tradicionais e ao mesmo tempo proporcione aprendizado. E que essa pode ser uma maneira eficiente de ensinar história, podendo contribuindo para a formação de alunos mais críticos, autônomos com relação ao conhecimento, menos preconceituosos, e que não que sejam apenas capazes de repetir uma série de datas e nomes que o professor lhe transmite.

Agora que cheguei ao último período entrei em contato com a mesma professora para cursar Prática de Ensino, Metodologia do Ensino da História e Tópico Especial para Complemento da Prática de Ensino. Essas disciplinas trazem propostas diferentes das anteriores visto que são voltadas exclusivamente para a educação, mas não deixam de ser momentos de repensar conceitos, preconceitos e atitudes, com relação a nossa vida, a sociedade e a história. As leituras que estou tendo a oportunidade de fazer, as quais partem

da perspectiva pós-estruturalista, me ajudam a pensar questões relacionadas com a educação, entre outras, que certamente me tornam mais sensível para os problemas relacionados com essa área, mais aberta ao diálogo, a aceitação das críticas e a ser menos autoritária com meus alunos.

Com Nilda aprendi ainda algo muito importante para minha prática em sala de aula, aprendizado possibilitado graças a uma crítica que sempre tive com relação a ela e diz respeito as suas avaliações. Desde Antiga Oriental, o que se repetiu em Brasil II, lhe achei intransigente e autoritária com relação às notas. Parecia que tudo que eu fazia nunca estava bom, não que isso seja negativo acho até que é um incentivo para que o aluno tente fazer melhor, só que minha impressão era que o trabalho já estava pronto em sua cabeça e o meu só ficaria bom na medida que se aproximasse dele, sendo esta a minha percepção em todos os trabalhos nas duas disciplinas. Nas disciplinas que curso com ela agora percebo uma mudança, vejo que o que crio, o que falo e o que escrevo é melhor aceito. Não sei se agora melhorei mesmo ou se ela repensou sua postura quanto à avaliação³⁸. Deixando de lado essa discussão, penso que essa observação é importante porque dela retiro a seguinte lição: um professor deve estar sempre aberto e disposto a mudar se isso representar melhoria no ensino-aprendizagem e no relacionamento com os alunos.

Continuando a buscar as disciplinas que considero marcantes em minha formação acadêmica não poderia deixar de lembrar as aulas de História Medieval Ocidental, Oriental e União Ibérica que cursei com Auricélia. Nessas pude ter acesso a um “show” de aulas de história, não no sentido que estamos acostumados a ver nos cursinhos ou no ensino médio, mas pela quantidade de reflexões, de debates, de problemas levantados e discutidos durante as aulas. Mesmo que tenha sido muito difícil entrar no ritmo da professora, acompanhar as discussões, me dar bem nas avaliações³⁹ àquelas aulas foram fundamentais na minha formação. Com Auricélia, assim como já havia percebido em Durval e Nilda, vi que não era impossível ser uma professora de história que consegue fazer os alunos se envolverem, participarem e valorizarem a história. Aquela professora com sua metodologia que me deixava fascinada, com sua paixão declarada pelo que faz,

³⁸ Acredito que tenha acontecido um pouco de cada coisa.

³⁹ Por falar em avaliação, foi com a professora Auricélia que tirei minha única nota baixa no curso. Cinco que nunca me fez questionar seus critérios de avaliação. pelo contrário só reforçou a minha impressão com relação a ela de professora competente e profissional.

conseguia transformar disciplinas consagradas no curso como chatas e difíceis de serem ministradas em discussões agradáveis, e mais, nos fazia considerá-las importantes, muitas vezes fundamentais, para o crescimento de qualquer aluno do curso.

É certo que muitas vezes, ou melhor, quase sempre ela tinha certa dificuldade para conseguir seguir os roteiros e ministrar as aulas como havia planejado, só que isso nunca comprometeu o meu aprendizado. Isso porque ela não abria mão do programa por preguiça ou para tratar de um assunto sem importância. Essas alterações se davam pela liberdade que ela dava aos alunos de trazer suas idéias para debate. Hoje vejo essa iniciativa como muito importante em qualquer sala de aula. Acho que o professor deve estar disposto a abrir mão de um roteiro previamente preparado em nome das questões trazidas pelos alunos. Auricélia mostrou também que um bom professor não é necessariamente aquele que consegue apenas impor disciplina em sala, com o qual os alunos tiram notas baixas ficando sempre para final, do qual todos sentem medo, que não adia ou antecipa avaliações ou trabalhos a pedido da turma, que não conversa com os alunos assuntos que estão fora do seu programa, intransigente ou carrasco, como os alunos costumam denominar. Ou seja, ser um profissional de educação eficiente não implica em autoritarismo, terror ou punição como é comum no ensino fundamental e médio os alunos associarem.

Não poderia fazer esse histórico da minha vida acadêmica sem citar a importância que tiveram para mim as aulas de História da América I, II e III, História dos Movimentos Sociais no Brasil e Tópicos Especiais em História -Contracultura- com Celso, principalmente no que se refere à metodologia. É interessante reconhecer como gostava e aprendi história da América com um professor que ministra suas aulas e avaliava de forma totalmente diferente daqueles que já tinha na minha cabeça como modelo. Celso representou algo inusitado na minha formação. Estava muito distante do que eu imaginava ser um bom professor universitário, não está preocupado em promover grandes discussões teóricas, mas também não bastam os conteúdos, consegue fazer uma boa relação dos dois. Suas aulas seguem religiosamente um roteiro correndo o risco de tornar a exposição chata, traz no início do semestre o cronograma fechado sem praticamente nenhuma alteração no seu decorrer, não sendo muito flexível. Tendo o professor, um jeito metódico e extremamente organizado, suas aulas tinham tudo para serem insuportáveis se não fosse

sua maneira envolvente de ministrá-las, misturando seriedade, conhecimento e ironia transforma pessoas que já entram na universidade sem gostar de história da América, seja por falta de conhecimento ou por trauma pela forma que a estudou no ensino médio, em interessados e curiosos alunos. Agora creio que um bom professor tem de ter um pouco dele também.

Fábio Gutenberg foi outro educador com o qual aprendi muito. Foram três disciplinas cursadas com ele: História do Brasil III, História da Paraíba I e II, nas quais percebi que um professor não deve simplesmente impor sua vontade sobre a turma, mas sim apresentar possibilidades variadas para que o aluno se adeque aquela que se identifica mais. Entendo isso como algo muito importante, pois ser professor, como o curso me ensinou, é lidar com pessoas muito distintas, com expectativas deferentes, que aprendem em ritmos diferentes, por isso o profissional que se coloca como educador deve levar isso em consideração e dar possibilidade que desenvolvam sua habilidade específica. Fábio deixou a nossa escolha a forma que gostaríamos de ser avaliados: seminário, resenha ou pesquisas. Na oportunidade desenvolvi um trabalho de pesquisa nas duas disciplinas de História da Paraíba e, aproveitando minha falta de experiência em escrever resenhas em História do Brasil IV optei por esta avaliação. Importante lembrar que o professor tinha objetivos específicos com relação às disciplinas, por isso, a exigência de serem feitas leituras comuns a todos e posteriormente debates em sala. Fábio, assim como Celso, são exemplos muito marcantes de responsabilidade, organização, pontualidade e coerência nas avaliações, lembrando que este último não é muito comum no curso de história desta instituição.

Dois disciplinas que cursei do departamento de educação tiveram grande repercussão na minha trajetória acadêmica e me ajudam muito na minha vida de aluna, professora ou particular, que foram Psicologia da Adolescência e da Aprendizagem as quais cursei respectivamente com Liana e Adriana. Elas reforçam muitas coisas que aprendemos nas disciplinas de história como o respeito com o diferente e com o saber do outro, não a partir da perspectiva de que esses são elementos historicamente constituídos, mas sim que a diferença é também biológica, mostram como cada pessoa é distinta da outra, aprendem em ritmos diferentes, gostam de coisas diferentes principalmente chegam na escola com

uma carga de conhecimento adquirido no dia-a-dia que influencia na sua aprendizagem e que pode, e deve, ser respeitado e aproveitado pelo professor⁴⁰.

Outras disciplinas foram importantes em aspectos mais pontuais com História Antiga Ocidental com Sandra Fook que, mesmo com todos os atropelos, me chamou a atenção pelo recorte baseado na filosofia que é uma área do conhecimento que particularmente eu aprendi a gostar muito, preferência que também devo muito a Auricélia.

Mas, uma grande parte das disciplinas só serviram para eu ter certeza de que tipo de professora não queria ser, que escolhas metodológicas não deveria tomar, de que forma não devo me relacionar com meus alunos. Destas disciplinas alguns professores empreenderam esforços para promoverem grandes discussões teóricas, enquanto que outros não estavam preocupados com nada além da transmissão dos conteúdos. Mas devido à idéia que têm de educação e de história, não conseguiram fazer nem uma coisa nem outra.

De forma resumida foram essas disciplinas que deram contribuições positivas para minha formação. Não apenas pelo conhecimento que me propiciaram através das discussões e dos debates, mas principalmente porque contribuíram para que eu pudesse entender para que serve a história, me mostrando que ela é muito mais que uma seqüência de fatos. Ajudaram-me no sentido de mostrar a possibilidade de se adquirir autonomia e formar um sentido crítico diante do conhecimento. Apontaram ainda para a produção do saber histórico como algo que não é exclusivo de poucos, que inclusive eu seria capaz de produzir.

Foram esses os professores que, através das disciplinas, me forneceram o modelo de educador que quero ser. Apaixonados pelo que fazem, respeitam a opinião ou o saber dos alunos, estão sempre estudando, pesquisando-se aperfeiçoando. Escutam os alunos com relação a sua metodologia e modificam se considerar necessário, são responsáveis,

⁴⁰ O aprendizado com relação ao saber que os alunos adquiriram no seu meio cultural, os quais não são contemplados nos livros didáticos e não fazem parte da linguagem da escola, tem ajudado na minha pesquisa para a elaboração da monografia de conclusão de curso.

pontuais, têm compromisso com os alunos. Estão preocupados com o tipo de cidadãos ou pessoas estão ajudando a formar, têm compromisso com o seu trabalho e acreditam na educação. Além disso, agora, e graças a eles, vejo que um educador pode manter uma relação de amizade com seus alunos sem comprometer o respeito e a responsabilidade de ambas as partes. Isso pode inclusive melhorar o ambiente da sala, na medida que o professor não é mais associado ao inimigo, adversário ou aquele que quer punir; esse tipo de contato ajuda a desmistificar também o lugar de superioridade e de detentor do conhecimento de um e de inferioridade dos outros.

Faço questão ainda de chamar a atenção para a disponibilidade que alguns professores têm, incluindo principalmente os que citei, para ajudar alunos em determinadas atividades, geralmente de pesquisa, e muitas vezes sem nenhum vínculo institucional, ou seja, são atividades de não vão ser remuneradas. Não se recusam a ler um texto escrito por um aluno e dar orientações de como melhorar ou sobre a viabilidade do trabalho. Incluiria aqui Alarcon Agra do O que desde que estive pensando em desenvolver um trabalho para o mestrado sobre práticas populares de cura ou medicalização da sociedade ele se dispôs a me orientar⁴¹, na medida do possível e de acordo com o seu tempo livre, o qual praticamente não existe, mas ele sempre dá um jeito. Sendo essa uma qualidade que admiro e que, quando eu estiver institucionalmente autorizada para tal, pretendo possuir. É muito importante num curso que não oferece muitas vagas para trabalhos de iniciação científica ou de monitoria encontrarmos pessoa capazes e dispostas a ajudar alunos que têm vontade e buscam melhorar através da pesquisa.

Os projetos de pesquisa que participei foram atividades acadêmicas fundamentais para o meu crescimento no curso, e acredito que a experiência vai repercutir muito na minha carreira fora da universidade. Fiz parte de dois projetos: O morto vestido para um ato inaugural: Luiz da Câmara Cascudo e a invenção da cultura popular nordestina sob orientação de Durval Muniz e Cultura e Sociedade – Paraíba 1800-1950 com orientação de Fábio Gutenberg, ambos como voluntária; mesmo sendo trabalhos com perspectivas teórico-metodológicas muito distintas foram de grande enriquecimento. Acredito inclusive que a diferença só foi positiva pelo fato de eu ter tido a chance de ler mais

⁴¹ Ou desorientar como ele mesmo prefere dizer.

sistematicamente duas vertentes historiográficas distintas favorecendo uma escolha futura em virtude de um mestrado, por exemplo. Vejo isso também como algo muito positivo se pensarmos que são poucos os alunos que participam pelo menos de uma pesquisa durante todo o curso⁴².

Nos projetos tive a oportunidade de fazer muitas leituras interessantes que nas disciplinas não teria. Sem contar um aprendizado que considero fundamental e que a licenciatura não nos propicia, que é a preparação metodológica com relação à pesquisa. Geralmente nas disciplinas lemos textos e livros pensando em provas, portanto, lemos sem saber que questões teremos que responder, ou para fazer seminários quando na maioria das vezes vamos simplesmente apresentar as idéias dos autores lidos, visto que muitos professores não exigem durante a exposição a existência de um problema, com raras exceções. Diferente da pesquisa, atividade na qual já temos a questão que vai direcionar a leitura tornando-a muito mais proveitosa e nos leva buscar respostas que não estão prontas, exigindo um olhar mais cuidadoso. Ainda com relação a ganhos metodológicos acrescento a preparação para a pesquisa em documentos, outra atividade não oferecida pelo curso, questão que merecia ser discutida, pois mesmo fazendo licenciatura muitos alunos ao deixarem a universidade se submetem a seleções de mestrado em história e não só em educação.

Fazer parte de uma atividade de pesquisa é uma oportunidade única por nos dar a chance de sentarmos e discutirmos temas interessantes com grupos pequenos, por colocar a nossa disposição, por um certo número de horas, profissionais com competência para orientar nosso trabalho e esclarecer nossas dúvidas. A possibilidade de estar em uma reunião discutindo um tema complexo como modernidade com vários doutores e mestres ou de estudar como determinados conceitos são construídos e tentar fazer o caminho de volta, como por exemplo, comecei a fazer com o de cultura popular nordestina, não é sempre que se tem, e eu me sinto privilegiada por ter tido essa chance.

⁴² Por falar em escassez de projetos de iniciação científica, dos quais os alunos possam participar, acho necessário fazer um elogio à iniciativa de Fábio Gutenberg de permitir e orientar alunos que se dispõem a fazer pesquisas em suas disciplinas, em lugar de outros tipos de avaliação.

Além dos benefícios proporcionados pelos projetos no que se refere a questões teóricas e metodológicas, gostaria de citar as lições que ficaram das discussões feitas nas reuniões. Mesmo que soubesse previamente do que iríamos tratar, durante esses encontros sempre vinham à tona assuntos que não estavam nos textos, mas que foram em alguns momentos mais marcantes do que as próprias leituras realizadas. Foi durante uma dessas reuniões com o professor Durval, por exemplo, que percebi que ser historiador não é apenas uma profissão, mas também uma postura de vida, é ser consciente de que tem nas mãos um saber muito poderoso e que pode ser de grande importância para ajudar a mudar características existentes em nossa sociedade hoje como o preconceito, o desrespeito, a violência, a falta de sentimento de humanidade uns com os outros.

Após essa reunião comecei a pensar sobre a minha antiga vontade de ser advogada em comparação com ser professora de história, cheguei a conclusão que jamais me submeteria de novo a um vestibular para direito porque ser um advogado ou um juiz não é só uma escolha profissional, mas é também ter e defender uma visão específica de mundo e de indivíduo, da qual hoje eu não compartilho. Gosto mais da pessoa que a história ajudou a formar sensível as questões sociais, mais humana e que busca não tratar os outros como diferentes no sentido de serem inferiores e que se esforça para não desqualificar o saber e o pensamento dos outros.

Como aluna do curso de história da UFCG pude ainda desfrutar dos benefícios e me angustiar com os problemas oferecidos pela atividade de monitoria nas disciplinas de Introdução ao Estudo da História orientada por Durval Muniz durante um semestre e por Gervácio Batista Aranha no seguinte; e História medieval ocidental durante orientada por Antonio Clarindo e no semestre posterior por Silêde Leila. Falando primeiro da parte negativa, gostaria de citar o pouco valor que a instituição como um todo atribui a ela, seja no sentido de remuneração e também de reconhecimento de sua importância.

Além disso, a universidade não dispõe de uma infra-estrutura adequada como sala para os monitores atenderem os alunos, material para preparação das aulas que têm de ministrar. Os professores, aqueles que tem monitor ou não, muitas vezes não sabem para que serve, quais atividades deve desenvolver e que benefícios pode representar em sala

de aula, ocasionando a má utilização e, em alguns casos, a não utilização, ou seja, o monitor acaba não servindo para nada. Os alunos também não têm consciência das atribuições ou das funções dos monitores, muitas vezes tem problemas que poderiam ser resolvidos com ajuda do monitor, mas preferem desistir, abandonando ou trancando a disciplina.

Lembrando os pontos positivos do programa de monitoria citaria em primeiro lugar esta atividade como um laboratório para pessoas que estão estudando para ser futuros professores. A necessidade de estar à disposição para esclarecer dúvidas e ajudar a preparar trabalhos leva o monitor a se colocar de certa forma no lugar de um professor que deve estar preparado. Para a nossa futura carreira docente essa atividade é favorável ainda por trabalharmos por um certo período ao lado de um professor participando de planejamentos, avaliações, ajudando a preparar e assistindo seminários e oficinas. Voltar a sala de aula de uma disciplina que já paguei após dois ou três períodos significa assistir discussões das quais já participei mais na oportunidade como monitor as leituras acumuladas dão um novo direcionamento e um novo olhar, agora mais amadurecido, sobre leituras e debates realizados anteriormente. Como monitora tive que preparar, discutir com os orientadores e ministrar várias aulas, por isso me favoreceu tanto na leitura e escrita como na oralidade.

Como monitora trabalhei do lado de quatro professores diferentes o que representa uma riqueza muito grande na minha formação. Por ter acompanhado de perto e observado quatro maneiras distintas de preparar aula, de avaliar, quatro concepções do que seja história e educação, pude analisar e refletir sobre a minha própria prática em sala e buscar repetir as experiências que considero positivas e tentar não repetir o que para mim compromete a aprendizagem. Assim acredito que a monitoria ajudou na minha formação no sentido de contribuir para minha formação p docente e também enquanto aluna pelas leituras que fiz e refiz e dos debates de que participei. Só lamento que seja esta mais uma atividade restrita a poucos alunos, visto que é tão importante.

Participei ainda de vários mini-cursos oferecidos pelo departamento de história, foram encontros de curta duração mais que deram contribuição para enriquecer meu

conhecimento entre eles três me marcaram mais: Como fazer um projeto exploratório de pesquisa com o professor Camilo oportunidade que me colocou em contato pela primeira vez com os procedimentos metodológicos referentes à pesquisa; Teoria e metodologia: um olhar sobre o ensino da história com Eronides Câmara quando fiz as primeiras leituras relacionadas com a educação, só que, confesso, de maneira muito superficial, pois só vim a me preocupar com isso quando entrei em sala de aula como professora; e A civilização asteca com Celso, no qual participei de discussões referentes às pessoas que viviam na América antes da chegada dos europeus, considero importante e ficou na minha memória por termos discutido temas não tratados em disciplina de forma aprofundada, talvez por falta de tempo, como costumes, crenças, cotidiano, rituais.

Os congressos foram encontros que deixaram aprendizados interessantes, principalmente naqueles onde tive a oportunidade de apresentar trabalhos, infelizmente não foram muitos. Mas a pouca experiência que ficou dessas atividades contribuíram para que me acostumassem a colocar a prova meus trabalhos, deixar que outras pessoas tomem conhecimento e possam fazer críticas, o que é importante para o melhoramento dos mesmos. Nos congressos participei de muitos mini-cursos, simpósios, mesas redondas e palestras onde vi e ouvi muita gente diferente, com opiniões diferentes sobre os mais diversos assuntos. Acredito que tudo isso ficou um pouco em mim e me ajudam hoje nas discussões durante as aulas como aluna, nas salas onde eu sou a professora, ou mesmo no meu dia-a-dia. Em todos esses momentos nas minhas falas e atitudes existe algum vestígio do que vi e ouvi, não só nos congressos, mas em todas as atividades em que estive envolvida desde que aqui cheguei. Os encontros de que fiz parte seja em Campina Grande ou em outras cidades deixaram marcas não só pelo conhecimento que deixaram com relação ao saber histórico ou historiográfico. Observando hoje os amigos que fiz, os lugares que conheci, as pessoas que me aproximei em virtude desses eventos tem muito a ver com a profissional e a pessoa que sou agora no final do curso. As conversas, as piadas e as brincadeiras me forneceram conhecimento sobre vários aspectos da vida desconhecidos para mim e que hoje inclusive eu não consigo mais dissociar da história.

Durante meu curso passei ainda uma temporada como membro do Centro Acadêmico de História, quando pude ver como é difícil lidar com tantas pessoas

diferentes. Quando entrei tinha a melhor das intenções mas não fui muito longe quando comecei a esbarrar nas primeiras dificuldades. Hoje vejo essa experiência como uma tentativa frustrada de fazer algo para integrar os alunos do curso. Talvez pudesse ter feito bem mais, tentado mais, só que com o meu desestímulo, somado ao do resto do grupo, não via mais o que poderia ser feito preferindo assim desistir. Espero que a minha passagem desastrosa pelo C.A. não tenha prejudicado ninguém, pois me trouxe um aprendizado positivo: pensar primeiro nas possibilidades e viabilidade de algum projeto antes de me comprometer com outras pessoas em torno dele.

O contato no curso com determinadas pessoas, além dos professores e das que convivi por pouco tempo durante os congressos, sejam da minha turma ou não, representam muito na minha formação, afinal foram quase quatro anos de contatos quase que diários não tendo como deixar de algum modo suas marcas em mim. Durante essa convivência teve espaço o aprendizado, as decepções, as surpresas, as angústias, medos, alegrias que somados as aulas, seminários, passeios, etc. me ensinaram a ser mais paciente, demonstrar mais meus sentimentos, ser menos preconceituosa e egoísta. Acrescento ainda a essas pessoas aquela que conheci durante a graduação, mas não fazem o curso de história.

Todas as atividades de que participei e que são responsáveis pela minha formação, pela pessoa que sou hoje, não foram importantes apenas na medida que me proporcionaram uma carga de conteúdos os quais eu agora posso usar nas minhas salas de aula, até porque conteúdos eu poderia ter adquirido apenas em livros, nem por terem me deixado capaz de fazer profundas reflexões teórico-metodológicas. Acredito que elas foram fundamentais por terem me tornado uma filha, uma irmã, uma amiga, e uma cidadã melhor, portanto, espero que uma educadora melhor. Aprendi a olhar para o passado e para o presente de maneira mais relativizada, a ver o mundo, as crenças, os gestos e os sentimentos de forma desnaturalizada. Assim, acho que meu grande prêmio no curso de história foi entender que a história faz parte e pode ajudar a mudar para melhor a nossa vida, sendo antes que uma profissão uma atitude.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA
CENTRO DE UMANIDADES
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA
DISCIPLINA: PRÁTICA DE ENSINO

ALUNOS: *Antônio Carlos S. Limeira*

Maria José B. Santos

Walber Ferreira da Silva

1- TEMA: Culturas da razão

2- EIXO: Projetos de Deus, redefinições dos homens: A invenção das identidades e sensibilidades modernas.

3- JUSTIFICATIVA:

Eis que renasce a civilização. Tempo do avanço, lugar da razão. Época de homens que têm suas identidades formadas a partir do racional, como alguém centrado, avançado, técnico e empírico. As cidades retomam seu movimento e o comércio se torna o centro da vida urbana. Estamos na fronteira do ‘período das trevas’ com o das ‘luzes’. Ficou para trás aquela fragmentação territorial dos feudos e em seu lugar, como símbolo maior do distanciamento das ‘formas primitivas’ de organização, emergem os Estados Nacionais. A racionalidade lança suas raízes em todos os aspectos da vida, inclusive no religioso, como podemos perceber através do exemplo da Reforma.

É dessa forma que o período Moderno nos é apresentado, como superior à idade Média, e os livros didáticos, em grande parte, são responsáveis por essa interpretação. Só que, lembrando que a história é contada a partir de interpretações, lançamos uma questão: até que ponto o que o livro didático nos fala sobre a Idade Média pode ser abraçado como uma verdade absoluta, digna de crédito e sem questionamentos?

O eixo temático aqui proposto – “Projetos de Deus, redefinições dos homens: a invenção das identidades e sensibilidades modernas” - tem a preocupação de problematizar o Período Moderno, questionando a interpretação apresentada pelos livros didáticos estudando suas subjetividades e identidades. Queremos perceber como o

providencialismo que vigorou na Idade Média foi redefinido pela racionalidade que vai ocupando o lugar da fé, ou seja, como a felicidade que estava destinada aos homens após sua morte pode ser conquistada aqui na terra através do aperfeiçoamento. Idéias que poderemos trabalhar através do Renascimento, a partir da análise de pinturas esculturas e outras obras características desse movimento.

Uma nova sensibilidade com relação à ligação das pessoas com o lugar onde vivem, vai possibilitar a emergência do sentimento de nacionalidade, base de legitimação para os Estados Nacionais.

As angústias vivenciadas pelos homens e mulheres dos primeiros momentos do Período Moderno por conta da sensação de indefinição, característica das fases de transição, entre o velho e o novo, a estabilidade e o indefinido, entre a religiosidade e o apelo à racionalidade, poderão ser estudados através do contato dos europeus com o Novo Mundo.

O Iluminismo a partir de conceitos como os de igualdade e liberdade vem redefinir lugares no âmbito social. Que lugares seriam esses? Aqueles ocupados, sobretudo pelo clero e nobreza na Idade Média, bem como os dos Reis absolutistas no período Moderno. Dentro deste clima de reelaborações é observável a emergência de novas subjetividades como, por exemplo, revolucionários que se apropriaram daquelas idéias iluministas para questionar a sua situação de colônia na América e a própria figura de Napoleão Bonaparte que também exemplificaria essas subjetividades modernas revolucionárias.

Enfim trabalharemos a Revolução Industrial discutindo a produção de novas sensibilidades em relação ao corpo, a família e identidades como a do operário e do patrão.

4- OBJETIVO GERAL:

Discutir a modernidade enquanto invenção, problematizando as redefinições dos projetos de Deus feitas pela razão e como elas propiciaram a produção de subjetividades.

5- CONTEÚDOS TEMÁTICOS:

- 1- Nosso rei, nossas fronteiras: a formação dos Estados Nacionais;
- 2- Cores em movimento: Renascimento e o homem como centro do universo;
- 3- Em nome de Deus, dos homens e do lucro: mercantilismo e expansão ultramarina;

4- ‘Tudo vale a pena se a alma não é pequena’: conquista e colonização da América;

5- E disse o homem: ‘faça-se à luz’: as idéias iluministas;

6- Deus nunca esteve tão próximo: os questionamentos dos dogmas católicos;

7- Homens, espadas e máquinas: as revoluções burguesas.

6- OBLETIVOS ESPECÍFICOS:

1- Discutir a construção da identidade nacionalista a partir da formação dos Estados Nacionais;

2- Problematizar em que aspectos o movimento renascentista favorece a produção das chamadas sensibilidades modernas;

3- Analisar as sensibilidades que preenchiam os homens Modernos que levaram a diante o projeto expansionista e mercantilista;

4- Estudar as identidades do eu (europeu) e do outro (índio e negro) na conquista e colonização da América;

5- Discutir as redefinições de identidades, lugares e sensibilidades proporcionadas e que proporcionaram as idéias iluministas;

6- Analisar as relações do movimento reformista e as novas sensibilidades econômicas e sociais características do Período Moderno;

7- Estudar as Revoluções Burguesas sob a ótica das idéias iluministas e das identidades Revolucionárias delas decorrentes.

7- METODOLOGIA:

Partindo do pressuposto de que o Período Moderno foi inventado a partir da redefinição de lugares, práticas, projetos de felicidade, costumes, enfim das próprias sensibilidades humanas, pretendemos trabalhar esse período não a partir de uma verdade absoluta e sim como invenção. Tentando perceber em que aspectos esse pensamento deu base para a elaboração de idéias e práticas que ainda hoje repousam no meio social, produzindo e legitimando atitudes e costumes.

Tendo em vista tal objetivo, faremos uma aula dialógica na qual os próprios alunos serão protagonistas, na medida que vão se identificando com as identidades produzidas por esse pensamento.

8- RECURSOS DIDÁTICOS:

Para facilitar o trabalho que pretendemos utilizaremos transparências com imagens, com o objetivo de ilustrar a exposição a partir de iconografias e mapas. Utilizaremos ainda retiro de aula seriado para permitir o acompanhamento da aula pelos alunos. Dentro da necessidade e viabilidade, nos propomos a usar músicas, literatura e poemas emblemáticos para o Período Moderno.

9- AVALIAÇÃO: Os alunos serão avaliados continuamente durante os diálogos, respeitando a diversidade de pensamento e culturas. Pretendendo que façam uma relação das subjetividades do Período Moderno com as suas próprias.

10-BIBLIOGRAFIA:

1- COSTA, Marisa Vorraber (org.). “ Leitura, experiência e formação. Entrevista de Jorge Larrosa para Alfredo Veiga Neto. In.: *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Colaborador: Alfredo Veiga Neto et al. Porto Alegre: Mediação. 1995.

2- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 02 de dezembro de 1976. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo, Edições Loyola. 1996.

HVP.

3- LYOTARD, Jean François. *O pós-moderno*. Trad. Ricardo Correia Barbosa. 3ª edição (2ª reimpr.). Rio de Janeiro: José Olimpo, 1996.

4-MARCONDES, Danilo. *Iniciação a história da filosofia*. 6ª edição. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editora, 2001.

5-MOTA, Myriam Becho e BRAICK, Patricia Ramos. *História das cavernas ao terceiro milênio*. 2ª edição. São Paulo, moderna. 2002.

6-PILETTI, Nelson e PILETTI, Cláudio. *História e vida integrada*. 7ª série, ensino fundamental.. 1ª edição. São Paulo, Ática, 2001.

7-RODRIGUES, Joelza Ester. *História e documento: imagem e texto*. São Paula. FTD, 2001.

8- SCHMIDT, Mário. *Nova história crítica*. 6ª série, ensino fundamental. São Paulo, Nova Geração. 1999.