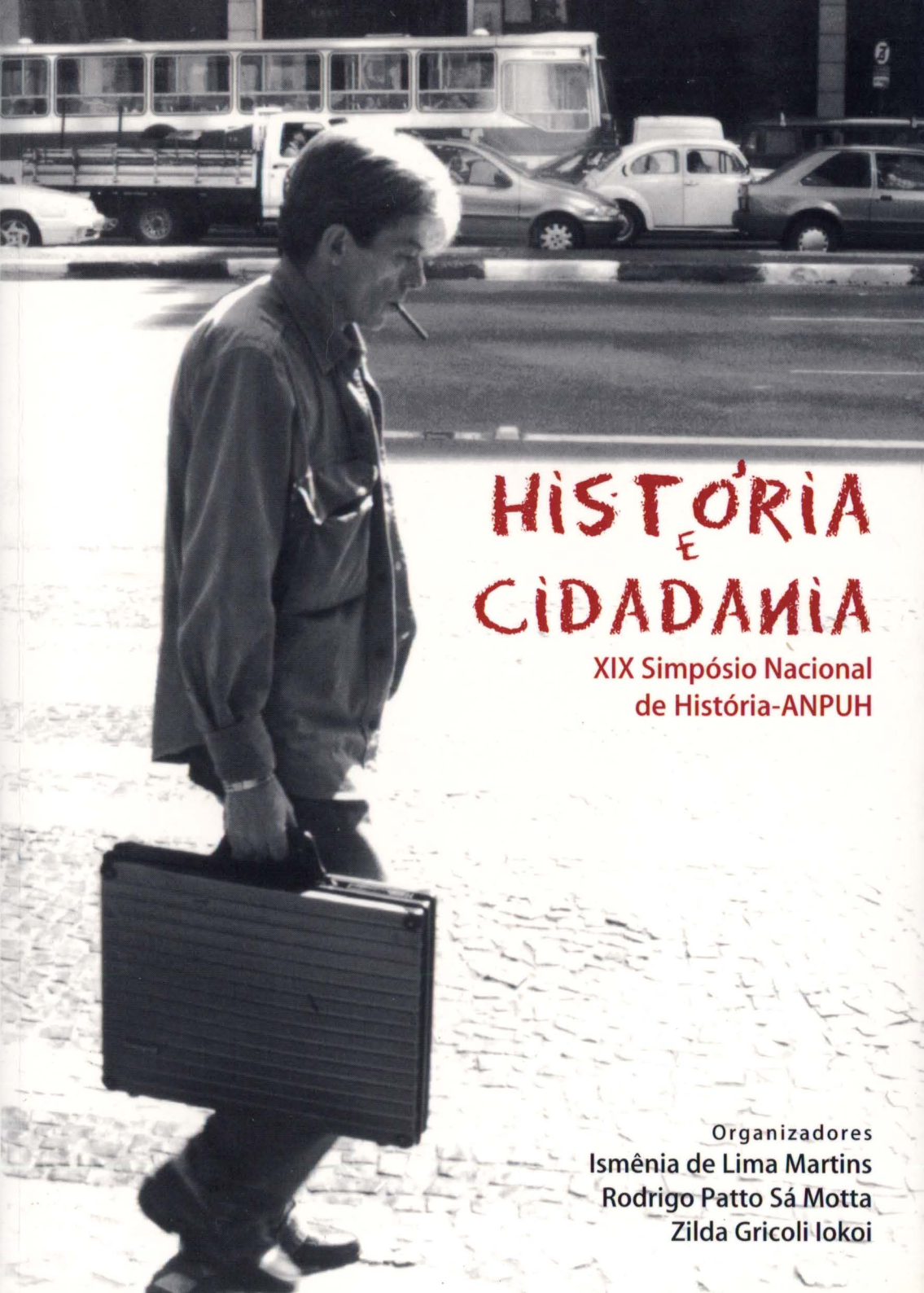




HISTÓRIA E CIDADANIA

XIX Simpósio Nacional
de História-ANPUH

Organizadores
Ismênia de Lima Martins
Rodrigo Patto Sá Motta
Zilda Gricoli Iokoi

HISTÓRIA E CIDADANIA

XIX Simpósio Nacional da ANPUH
Belo Horizonte - MG - julho de 1997

vol. II

ANPUH
Humanitas
PUBLICAÇÕES
#FLCH/USP

1998

Parâmetros para quem? Sobre outras histórias

Marcos Antonio da Silva
USP

 mundo neoliberal parece tão perfeito! Sempre existe alguém nas altas esferas do supralunar aristotélico¹ que possui respostas seguras para tudo. Tensões, propostas alternativas e movimentos sociais se assemelham, nessa perspectiva, a resquícios pré-jurássicos e o próprio fim da história² é anunciado com alegria por Fukuyama: conflitos significativos e riscos de mudanças profundas nunca mais...

O presidente Cardoso e seus ministros, inclusive o da Educação, sempre exibem aquela confiança de primeiro da classe – no nível de pós-pós-doutorado, é claro –, que tudo leu e de tudo sabe, tratando os mortais comuns (os outros, é ainda mais quando de oposição) com superior desdém. Assessores de diferentes áreas do saber assumem a tarefa de endossar com sua erudição o que já foi pré-resolvido naquelas cultas altas esferas ou ainda além delas – no Banco Mundial, digamos³.

Em meio a essa santa felicidade, como incorrigíveis anjos tortos, surgem alguns desmancha-prazeres, que assumem por função cotidiana lembrar – o que pode incluir reconhecer a existência de dúvidas, dificuldades, antigos anúncios de fim do mundo que não se cumpriram etc. Que fazer com esses desmancha-prazeres, especialmente quando eles são nós?

Uma pausa teatral: o grande escritor russo Anton Tchecov escreveu um curto monólogo, *Os malefícios do tabaco*⁴, que contém a esclarecedora fala do personagem Ivan Ivanovitch Nihoukhine: “A mim, é absolutamente indiferente”. A frase se refere às tarefas que ele desempenhava a mando de sua mulher, desde cuidar da despensa doméstica até lecionar múltiplas disciplinas na escola de música de propriedade daquela e pronunciar múltiplas conferências sobre os mais diversos tópicos, inclusive “os malefícios do tabaco”, assunto que o personagem confessa ignorar por completo, exceto pela via prática, pois é “fumador inveterado”. O problema central da peça é exatamente negar essa alardeada indiferença, expondo o extremo sofrimento de Nihoukhine com seu desesperador cotidiano, que ele preferiria substituído pelo convívio entre um espantalho e os pássaros do campo.

588

Pode parecer que um documento como os Parâmetros Curriculares Nacionais, Área de História⁵ (doravante, designados como PCN/H), em uma de suas versões – agosto de 1996 –, não mereça a atenção de um debate acadêmico. Afinal, entre nossas eruditas aulas, teses, conferências e outras atividades dignas da academia contemporânea, para que mexer com o ensino de primeira a quarta série, sequer ministrado por especialistas da área? Talvez fosse mais confortável agir como Nihoukhine, dizendo: “A mim é absolutamente indiferente”! Mas a frase dele é tão sofrida e auto-negadora... Alguns decretarão peremptoriamente: deixemos isso para as faculdades de educação! Setores dessas faculdades acrescentarão: ensino é negócio nosso... Burocratas do Ministério da Educação e das secretarias estaduais e municipais congêneres indagarão: nós quem, caras-pálidas? E o assunto ficará a cargo desses personagens até que o enfado histórico volte a reclamar do baixo nível dos calouros na graduação de sua área específica e dos vestibulandos em geral.

O presente texto é feito com a intenção de contribuir para estragar aquele mundo aparentemente tão perfeito, salientando a responsabilidade de certos profissionais de história na definição

de algumas desastrosas políticas educacionais ora em implantação. O núcleo dos comentários aqui desenvolvidos se dirige aos PCN/H mas abrange também outros múltiplos estilos de debater ensino de história e educação *tout court*, contra qualquer monopólio nessa área.

Começemos pelo começo: era uma vez o ensino de história no Brasil e seu início, nos PCN/H, deriva rigorosamente do império cronológico. É por isso que o tópico “Caracterização da História” se abre com singelas notícias sobre a Constituição de 1824, deixando clara, em estado prático, uma compreensão da relação passado/presente: via de mão única, que vem do cronologicamente mais distante para o atual, criando quadros para existência do tema. No caso, o cronologicamente mais afastado é a Independência, ato inaugural do estado nacional e de seus horizontes de ensino.

Junto com isso, cabe realçar o entendimento da história naquele começo como conhecimento derivado do estado e da escrita, dando início a uma perspectiva exclusivista de evocar um padrão culto e oficial da história como única referência de debate. Nesse sentido, a reiterada comparação desse ensino culto e oficial de história – tornado único – a religião e catecismos negligencia articulações entre aquela área e as letras, via instauração de uma língua nacional oficial e seu padrão culto. Ao mesmo tempo, tradições orais, multiplicidade de histórias e a força social das memórias extra-oficiais são ignoradas. Há um curioso panorama do Brasil imperial, naquele documento, no qual a história é apenas emanção da hegemonia, sendo escravos e homens livres pobres entendidos com um vasto nada - afinal, não participaram da Constituinte do Primeiro Império nem estudaram ou lecionaram no Colégio Pedro II e adjacências.

E no entanto é preciso lembrar o universo plurilingüístico da sociedade brasileira (grupos indígenas, grupos afro-brasileiros, contingentes de imigrantes) como exemplo muito claro de uma sociedade que não se restringia ao Paço Imperial. Paralelamente, memórias, histórias e identidades ultrapassavam de longe os

limites situados “entre a história sagrada” (católica) “e profana” (euro-peia). Havia quem não se restringia a “repetir as lições dos livros” porque sequer tinha acesso a eles, o que não significa estar à margem de saber e de pensar – inclusive em termos de outras histórias⁶.

Nesse sentido, os PCN/H opõem-se frontalmente à possibilidade de qualquer etno-história como saber produzido a partir de diferentes maneiras de ser culto, tornando exclusiva a cultura escolar e livresca. Isso significa transformar grupos populares em matérias-primas, sobre as quais pode-se falar abundantemente, desde que neles não se reconheçam vozes cultas. Caberia, em oposição a essa postura dos PCN/H, evocar os debates de Lévi-Strauss: os selvagens pensam (elaboram, armazenam e transformam conhecimentos) de modo diferente dos ocidentais⁷, análise que rejeita a categoria do pré-lógico, cara a Lévy-Brühl⁸ e a toda uma antropologia que situava os grupos tribais num estágio anterior ao do pensamento. Em contrapartida, os PCN/H ainda operam com a noção de pré-conhecimento quando se trata de falar em história, tratando hierarquicamente – inclusive através do silêncio – os não-especialistas, caso dos professores de primeira a quarta séries do primeiro grau, além, é evidente, da clientela escolar.

590

O império do cronológico, nos PCN/H, desdobra-se em ocultação do narrador (existem nomes próprios na capa do texto, ambigüamente misturados no subtítulo “Conhecimentos Históricos e Geográficos”, que parece saudosos dos estudos sociais da ditadura militar), cujo efeito imediato é a eclosão de uma voz autoritária, sem interlocutores alternativos. A prática de não fazer indicações bibliográficas ao longo do texto reforça esse autoritarismo de locução, como se tudo proviesse de uma voz e a ela retornasse, alheio a debates e diferenças, re-instaurando o monopólio da voz analítica do ensino de história no país.

A continuação do começo (o império), nos PCN/H, se desdobra em marcos periodizantes “clássicos”: abolição e república, anos 20 e 30 do século XX, pós-guerra, desenvolvimentismo, regime militar, os recentes anos 80 e 90. O caráter sucinto dos argu-

mentos contribuiu para que não se falasse em implantação da obrigatoriedade de ensinar história do Brasil, geografia do Brasil e língua portuguesa como faces da hegemonia⁹ e no argumento da racionalização servindo de base para a desqualificação de trabalhadores do ensino¹⁰. O vazio social legitimando o monopólio da fala sobre história foi mantido também para esses outros períodos, significando calar as historicidades de imigrantes diversos, migrantes internos, etnias, classes sociais e grupos de opinião. No comentário sobre os estudos sociais, por sua vez, fala-se nas “marcas de ufanismo nacionalista” como efeito do regime “comandado pela aliança entre os setores mais conservadores e militares”, sem especificar que profissionais de história escreveram guias curriculares nos quais cidade e indústria (quer dizer: o presente ideal da ditadura como símbolos da modernidade autoritária – veja-se a frase “mande sua poluição para cá”) apareciam como *destino*¹¹, justificando o regime a partir de argumentos de um saber histórico que também se queria culto e oficial. Pode-se perceber, apesar dos PCN/H, que profissionais da história como saber erudito e letrado faziam parte daqueles “setores mais conservadores”, evidenciando a multiplicidade daquele saber.

591

O ensino de história durante a ditadura militar, na perspectiva do referido documento, foi caracterizado, por “afastamento entre as universidades e as escolas de primeiro e segundo graus”, comentário que negligencia completamente a autoria de Guias Curriculares e seus Subsídios: os nomes ali arrolados são de professores universitários, autores de livros didáticos e estudos eruditos, tendência que se manteve posteriormente entre docentes universitários e escritores de livros acadêmicos que, desde então, assessoram ou estabelecem convênios, indiferentemente, com as gestões de Luiza Erundina ou Paulo Maluf, por exemplo, para restringir as referências ao universo paulistano.

No final desse breve histórico do ensino de história, os PCN/H salientam como essa área de conhecimento tem sido “permeada (...) pelos embates estabelecidos entre os intelectuais e políticos”,

como se essas duas palavras designassem categorias excludentes, concluindo com a genérica consideração: “De uma forma ou de outra, o ensino de história tem como intenção legitimar uma identidade nacional, organizando o passado para explicar o presente e delinear propostas para o futuro da nação e do povo brasileiro”.

Trata-se de afirmação que requer mínima demonstração, o que não se vê no documento. Raciocinar a partir de uma expressão como “de uma forma ou de outra” é lançar o pensamento para um nível impositivo tal que ele se reduz a uma homogeneidade absoluta, como se não fossem possíveis outras maneiras de expressão, exceto nação e povo. Se pensarmos em docentes anarquistas e trotskistas, por exemplo, como fica o referencial “nação”? Ao mesmo tempo, aqueles tópicos se fazem presentes nos próprios PCN/H, evidenciando uma auto-legitimação que se estabelece através daquela homogeneização.

Quando os PCN/H procuram apresentar sua área de saber no tópico “O Conhecimento Histórico: características e importância social”, admitem a existência, junto com as “histórias escritas”, de “memória coletiva espontânea das sociedades camponesas, coletoras e indígenas e, também, das sociedades industriais e urbanas”, caracterizada como objeto de um processo de “mutilação”. Vale ressaltar o adjetivo “espontânea”: o documento, através dele, reafirma o caráter inculto daquela(s) memória(s), reforçando o viés hierárquico que marca seu contato com os universos populares.

Essa hierarquia cresce ainda mais quando se afirma que “na maioria das vezes, as ‘histórias escritas’ tendem a ser mais explicativas, mais abrangentes, mais globalizantes ou mais verdadeiras do que as anteriores”. Trata-se de idealização ingênua, alheia à problematização dessas histórias, para a qual seria conveniente levar em conta a questão foucauldiana dos regimes de verdade¹². É por isso que os PCN/H conseguem, tautologicamente, afirmar que “o oprimido não existe sem o opressor”, deixando de enfatizar a via contrária (opressores existem sem oprimidos?) e diluindo a questão sob o signo de “ambos (*sic*)” são projetados pela história

e são também seus construtores”, versão despolitizante da abertura de *O 18 Brumário de Luís Bonaparte*¹³.

O debate sobre tempo histórico realça as categorias braudelianas de tempo breve, média duração e longa duração. Os PCN/H tratam essas categorias esquematicamente, como parcelas, concluindo com uma defesa da pluralidade de recortes analíticos e criticando o tempo linear. Isso pode parecer surpreendente diante daquela “Caracterização da História” que começa em 1824 (Constituição Outorgada do Império) e termina nos anos 90 do atual século (era dos Fernandos). A surpresa não se sustenta na medida em que a prática textual da linearidade suplanta a retórica auto-legitimadora do documento. Daí os PCN/H revelarem uma face argumentativa preferencial: o apelo a grifes (Braudel e, depois, Thompson) e temas (tempo anti-linear, pluralidade de abordagens) prestigiosos, mesmo quando a experiência efetiva do documento trata de negá-los.

Essa discussão dos PCN/H efetivamente reafirma hierarquias entre conhecimento histórico (culto, acadêmico) e ensino de história, como se observa, dentre outras, na frase “As reflexões ao nível do conhecimento histórico têm repercutido no ensino de História”¹⁴. Como se vê nessa frase, para os PCN/H ensino de história não é conhecimento histórico nem reflete sobre ele, apenas é seu reflexo, sofrendo mecanicamente seus efeitos. Trata-se de visão excludente e linear, desrespeitando professores como pensadores. No universo de políticas educacionais que desvalorizam salários e priorizam aparatos técnicos – tv, vídeo, computadores etc –, tal desrespeito é sintomático para caracterizar aquele documento como instrumento ideológico e de opressão política e intelectual.

Embora falem em multiplicidade de recortes e anti-linearidade, os PCN/H, discutindo fatos históricos e sujeitos da história, estabelecem absoluta homogeneização de experiências através da oposição entre “tradicional” e “atual”. Por tradicional, o documento entende tudo que é ultrapassado, envelhecido, conserva-

dor: “eventos políticos, festas cívicas, (...) ações de heróis nacionais, (...) grandes personagens, (...) ações individuais ou de cunho heróico, (...) tempo cronológico, calendários e datas (...) uniforme, regular ou sucessivo”. Já o atual abrange “todos os acontecimentos sociais, (...) operários, (...) mini-saias, (...) todo agente de transformação social, (...) ação dos sujeitos históricos ao produzirem fatos em determinado tempo”. Observa-se nessa posição entre tradicional e atual que os PCN/H desconhecem tradições de ruptura – a leitura de Thompson ajudaria a pensar sobre isso¹⁵ – e ignoram dimensões conservadoras no atual, revelando-se adeptos de um presentismo a-crítico.

A oposição entre atual e tradicional tem por contrapartida a distinção do “tempo da fábrica” (“medição matemática”) em relação ao “tempo da natureza” (“muito próximo aos ciclos naturais”). Aparentemente, essa divisão se inspira nos debates de Thompson sobre tempo. Como se observou em relação a Marx, todavia, trata-se de leitura despolitizante, perdendo de vista o quanto tais tempos são construções sociais reveladoras de relações de poder. Percebe-se como tais tempos são apreendidos enquanto dados, deixando-se de explorar sua elaboração e possível transformação. Os PCN/H, nesse sentido, deixam de pensar sobre o tempo como dimensão de experiência social, optando pelo tratamento do tema na condição de categoria classificatória.

Essas indicações dos PCN/H assumem caráter normativo (“Sendo assim, o ensino de história deve:”¹⁶, tratando o professor como menor, no sentido kantiano¹⁷, subordinando-o na medida em que, em vez de manter um diálogo com ele, oferece-lhe um guia. Ao mesmo tempo, o documento sublinha como resultado ideal do Ensino de história “diálogos e concordâncias para a construção do discurso histórico”¹⁸, ignorando a discordância crítica, como se coubesse ao ensino fomentar o retorno da história única.

Essas posturas dos PCN/H, através de práticas altamente despolitizantes do debate sobre ensino de história, não podem ser confundidas com *atitude despolitizada*. O que se observa, pelo

contrário, é um caráter *alarmantemente politizado* do documento enquanto centralização do pensamento que anula qualquer debate, questão presente no conjunto de PCNs para diferentes disciplinas e nos temas transversais (saúde, ética, meio ambiente, convívio social) que pretendem substituir os movimentos sociais e o próprio arbítrio de professores e população, num elogio à docilidade dos cidadãos – a preferência de Cardoso por jacarés, porque mais dóceis que seres humanos, durante manifestações sociais contra seu governo em 1997, vai na mesma direção, evocando a opção de Figueiredo, nos ditatoriais anos 80, pelo cheiro de cavalo em relação ao de povo.

Nesses termos, os PCN/H são exemplo privilegiado da política e da cultura entendidas como administração de massas tornadas indiferentes, dispensando a população de qualquer interferência na gestão de seu mundo. No perfeito universo neo-liberal, há intenso investimento na transformação de *cidadãos* (seres dotados de vontade de potência) em *consumidores* (indivíduos carentes de coisas e possuidores de poder de compra - a exclusão se reafirma também nesse nível) e os PCN/H, lidando com historicidades e saberes, contribuem para tal projeto.

A etno-lingüista Maria Suely de Aguiar recolheu uma bela definição no grupo Shawādáwa, antigamente designado como Arara-Pano, no Acre. Para eles, o branco é como vassoura que, por onde passa, varre tudo e, ao mesmo tempo, se destrói, perdendo as próprias cerdas.

Diante dos PCN/H e levando em conta experiências e saberes de professores e alunos, considero urgente, como professor de história, não ser um branco dos Shawādáwa. Para tanto, entendo necessário encarar o ensino de história como aprendizagem conjunta, consciência de uma cultura histórica (a que os seres humanos possuem enquanto portadores e agentes de etnias, gêneros, projetos políticos, construções estéticas e outras facetas de identidade) e consciência de outras culturas, inclusive a da história

culta e acadêmica. Isto só é possível longe da pretensa perfeição do mundo neo-liberal, que os PCN/H tanto reforçam.

Pós-escrito - O presente ensaio foi escrito como texto-base para a Mesa-Redonda “Sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais - Área de história”, apresentada no Simpósio Nacional da ANPUH (UFMG, Belo Horizonte, MG, julho de 1997). Ele foi elaborado tendo por referência a segunda versão até então conhecida do referido documento.

Em setembro do mesmo ano, quando este material era preparado para publicação, tomei conhecimento de uma versão final daqueles “Parâmetros”. Ela não apresenta modificações de fundo em relação ao material anterior que justifiquem refazer este texto. Cabe registrar apenas certa “limpeza” na escrita do documento, tornado menos rebarbativo e possível fruto de *copy-desk*, além de pequenos acréscimos na bibliografia final, que continua excludente e auto-centrada, e maior minúcia no que se refere aos descritores que podem ser usados nas avaliações e controles governamentais sobre a prática do professor - longa duração, tempo da fábrica etc..

O documento se adensou, portanto, apenas em suas funções burocráticas e disciplinadoras, facilitando as “avaliações” docentes anunciadas, com fins claramente desqualificadores do professorado. Há quem goste disso.

NOTAS

¹ ARISTÓTELES. *Traité du Ciel*. Tradução de J. Tricot. Paris, J. Vrin, 1949. Ver também, retomando o tema: VEYNE, Paul. *Como se escreve a história*. Tradução de Antonio José da Silva Moreira. Lisboa, Edições 70, 1987 (Lugar da História-20).

² FUKUYAMA, Francis. *O fim da história e o último homem*. Tradução de Aulyde Soares Rodrigues. Rio de Janeiro, Rocco, 1992.

³ *Cadernos de Pesquisa* São Paulo, Fundação Carlos Chagas, nº 100, mar. 1997. (Globalização e Políticas Educacionais na América Latina).

⁴ TCHECOV, Anton. “Os malefícios do tabaco”. Tradução de Luiz Francisco Rebello, In *Seis peças em um acto*. Lisboa, Minotauro, 1965, pp. 107-115.

⁵ Brasília, Ministério da Educação e do Desporto, 1996.

⁶ Os trechos entre aspas foram extraídos dos PCN/H.

- ⁷ LÉVI-STRAUSS, Claude. "A ciência do concreto". In *O Pensamento Selvagem*. Tradução de Maria Celeste da Costa e Souza e Almir de Oliveira Aguiar. São Paulo, Nacional, 1976, pp. 19-55.
- ⁸ LÉVY-BRHL, Lucien. *Les Fonctions Mentales dans les Sociétés Inférieures*. Paris, Presses Universitaires de France, 1951. Antes de Lévi-Strauss, Mário de Andrade, comentando a dança dos congos e o caráter sagrados dos reis em culturas africanas, sugeriu o para-lógico para criticar aquela categoria de Lévy-Brhl: ANDRADE, Mário. *Danças Dramáticas no Brasil*. Belo Horizonte, Itatiaia/INL, 1982, 3 volumes(Obras Completas de Mário de Andrade - 18).
- ⁹ MATE, Cecília Hanna. *Dimensões da educação paulista nos anos 20*. Dissertação de Mestrado em Filosofia da Educação, São Paulo, PUC/SP, 1991, digitado.
- ¹⁰ SILVA, Marcos A. da e ANTONACCI, Maria Antonieta M. "Vivências da Contramão - Produção de Saber Histórico e Processo de Trabalho na Escola de 1º e 2º Graus". In *Revista Brasileira de História* (História em Quadro-Negro). São Paulo, ANPUH/Marco Zero, vol. 09, nº 19, set. 1989/fev 1990, pp. 09-29.
- ¹¹ SILVA, Marcos A. da. "O Direito ao Prazer". In SILVA, Zélia Lopes da. *Cultura histórica em debate*. São Paulo, EdUNESP, 1994, pp. 119-126.
- ¹² FOUCAULT, Michel. *A vontade de saber*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro, Graal, 1985 (*História da Sexualidade* - I).
- ¹³ MARX, Karl. *O 18 Brumário de Luís Bonaparte*. Tradução de Leandro Konder. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1969.
- ¹⁴ PCN/H, p. 10.
- ¹⁵ THOMPSON, Edward. *The making of the English working class*. Middlesex, Penguin Books, 1984. Existe edição brasileira pela Paz e Terra.
- ¹⁶ PCN/H, p. 15.
- ¹⁷ "Resposta à pergunta: O que é Esclarecimento?". Tradução de Floriano S. Fernandes. In *Textos seletos*. Petrópolis, Vozes, 1974, pp. 100-117.
- ¹⁸ PCN/H, p. 18.