O que todo estudante de História gostaria que seu professor soubesse, mas tinha medo de dizer

Luis Fernando Cerri

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

CERRI, L.F. O que todo estudante de História gostaria que seu professor soubesse, mas tinha medo de dizer. In: CERRI, L.F., ed. *Os jovens e a História: Brasil e América do Sul* [online]. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2018, pp. 277-297. ISBN: 978-85-7798-248-6.
<https://doi.org/10.7476/9788577982486.0012>.

All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

O QUE TODO ESTUDANTE DE HISTÓRIA GOSTARIA QUE SEU PROFESSOR SOUBESSE, MAS TINHA MEDO DE DIZER

Luis Fernando Cerri

Não nos enganemos com a paráfrase/paródia que o título deste posfácio faz com o filme de Woody Allen, de 1972. Não se tem a pretensão aqui de representar, de forma completa, o pensamento e as opiniões de todos os estudantes, e menos ainda se imagina que os estudantes de hoje tenham medo de dizer algo ao professor. Também era assim com o filme, ao abordar o tema da sexualidade no início dos anos 1970: a pretensão do diretor passava longe de querer esclarecer tudo. Pelo contrário, ao usar um humor caótico, ironizava o quanto havia de desconhecimento e preconceito em pleno período de revolução sexual. Paralelamente, guardadas todas as enormes diferenças entre os casos, estamos diante de um tema que, ao mesmo tempo, parece suficientemente conhecido e, mesmo assim, segue sendo objeto de dúvidas e desconhecimentos: o que pensam os estudantes, como se relacionam com a História na escola e na vida, como veem e agem na política, como avaliam a si mesmos.

Desta pesquisa foi possível traçar quadros sobre os diversos aspectos da realidade da aprendizagem e das ideias dos jovens, como fica claro nos textos anteriores, e nas demais publicações já surgidas a partir desta base de dados. Neste posfácio, a intenção é complementar esse panorama. Nele, encontramos situações sobre as quais não tínhamos nenhuma ideia prévia, e que nos surpreenderam, assim como constatamos realidades que já conhecíamos a partir de outras fontes de pesquisa, assim como pelo olhar clínico que se desenvolve na profissão de professor. Mesmo nestes casos em que já eram esperados os resultados que encontramos, foi possível dimensionar melhor os fenômenos e responder sobre a sua medida, intensidade e dimensão.

ELEMENTOS SOBRE O ESTADO DA RENOVAÇÃO METODOLÓGICA NO ENSINO DA HISTÓRIA

Quando nos perguntamos sobre que métodos de ensino devem predominar nas aulas de História, parece claro para todos que as aulas

expositivas e o uso do livro didático ou similares (apostilas, xerox, etc.) são importantes, mesmo porque estão nas origens da disciplina escolar como marcas de nascimento. Mas qual é a sua presença e a sua proporção na atualidade, em que sucessivas reformas educacionais, mudanças curriculares, novas concepções de ensino e aprendizagem disseminadas nos cursos de formação inicial e continuada, entre outros fatores, têm defendido continuamente o uso de métodos ativos em sala de aula? O gráfico 1 traz alguns elementos para a resposta.

Esta foi uma das questões do instrumento de coleta de dados que figurou igualmente para estudantes e professores, com a devida adaptação das respostas (por exemplo, na afirmativa a, *Os estudantes ouvem as minhas exposições sobre o passado*, a redação para estudantes é *Ouvimos as exposições dos professores sobre o passado*, e assim sucessivamente). Evidentemente, não se trata de uma medida *in loco* do que acontece nas salas de aula, mas do dado da percepção de docentes e discentes ouvidos na pesquisa, percepção esta que aparece mais próxima nos itens 13a, 13c e 13g. Dentre estes, os dois de maior concordância média, 13a e 13g são esperados: aulas expositivas e uso de material didático impresso são os cânones metodológicos, não apenas da disciplina, mas da própria cultura escolar. O livro didático parece reinar absoluto, o que fortalece o argumento de que qualificá-lo cada vez mais é um objetivo central para a melhoria da Educação, dada a presença desse recurso/ prática no relato de professores e estudantes. Mais de um século e meio de existência não enfraqueceram essas práticas na sala de aula: pelo contrário, são elas que predominam, em um indicativo de que todas as vertentes de metodologias ativas de aprendizagem não lograram chegar a uma posição dominante no sistema escolar, apesar de poderem ser rastreadas nas outras respostas, como veremos abaixo. Em suma, a aula magistral e o manual escolar permanecem ocupando o centro da cena. Ainda entre as concordâncias entre professores e estudantes, é relativamente inesperado o resultado do item 13c, ou seja, a percepção, coincidente entre discentes e docentes, de que nas aulas são trabalhadas diferentes explicações sobre o que ocorreu no passado. O predomínio de métodos tradicionais e o reconhecimento de que diferentes explicações

Gráfico 1 - comparação das médias* das respostas de professores e alunos sobre as respectivas percepções quanto a métodos de ensino

Fonte: dados do Projeto *Jovens e a História* (2013). Organização do autor.

* Médias aritméticas das respostas obtidas pela transformação da escala Likert na seguinte escala numérica: Nunca = -2; quase nunca = -1; às vezes = 0; frequentemente = 1; quase sempre = 2.

sobre o passado têm lugar frequente na sala de aula de História colocam por terra, a um só tempo, as acusações dos movimentos que enxergam doutrinação a cada passo dos professores de História, e que atribuem aos métodos ativos de Educação as mazelas da qualidade de ensino. Pelo menos nesta ampla amostra, nem uma coisa nem outra se confirmam. No que tange à análise das políticas curriculares e de formação de professores, estamos muito longe de poder afirmar que os métodos ativos no ensino de História foram aplicados em larga escala e fracassaram, o que poderia dar guarida à interpretação de que os problemas de aprendizagem que verificamos no dia a dia resultariam de falta de abordagens tradicionais. Pelo contrário, depois de todas essas décadas de debates e incentivos a métodos e abordagens baseados nas críticas aos elementos tradicionais do ensino da disciplina, é patente que estes predominam; mais que isso, os resultados aqui expostos corroboram a ideia de que esses elementos são parte do problema. Obviamente, isto merece um debate mais aprofundado e sofisticado, cujo espaço não é este.

No que tange aos métodos ativos, professores e estudantes divergem, nas médias, e para os primeiros estes métodos são mais frequentes que para os segundos. Isto pode resultar de diversos fatores: a interferência do pesquisador, por exemplo, estimulando o docente a intensificar a percepção da frequência de práticas que são vistas como *corretas* ou *desejáveis* pela universidade e pelos gestores da Educação. Outra hipótese é que professores e estudantes percebem de modo diferente a frequência de determinadas atividades no tempo, ou atribuem sentidos diferentes a determinadas atividades. Um trabalho com documento histórico reproduzido no livro didático pode ser entendido, pelos estudantes, apenas como um trabalho com o livro didático, por exemplo. De qualquer modo verifica-se, para os professores, uma percepção de que os trabalhos mais ativos e protagonizados pelos estudantes (itens 13d, 13e, 13f, 13h) são menos frequentes, com destaque para saídas de campo. Em todos estes itens, os docentes apontam uma média baixa, mas a média dos estudantes é ainda mais baixa.

(NÃO) DANDO CONTA DE UMA TAREFA BÁSICA COM CONHECIMENTO HISTÓRICO

A aprendizagem da história é um fenômeno complexo e multifacetado. Nossa aproximação caracteriza-se por uma ampla base empírica, mas, em contrapartida disso é que pudemos nos dedicar a um número relativamente limitado de aspectos da aprendizagem. Nestes termos, foi possível tratar um objetivo básico do ensino de História, que é reconhecer e ordenar fenômenos no tempo, o que, apesar das limitações que se possa apontar, é um índice significativo de uma aprendizagem exitosa. Em outras palavras, por mais que tenhamos um leque bastante aberto de objetivos para o ensino da disciplina, o seu ponto de partida passa pelo reconhecimento de uma lógica geral da experiência histórica. A questão foi criada especificamente para esta pesquisa sul-americana, e ofereceu, aos respondentes, um conjunto de cinco períodos ou processos relevantes e gerais sobre a história da América, processos esses comuns à História nacional dos países envolvidos; ou seja, poderiam ser identificados e ordenados sem um estudo formalizado de história da América. O enunciado foi o seguinte: *Coloque cada resposta segundo a ordem que aconteceram na história da América, marcando desde 1 para mais antigo até 5 para o mais recente. Não deixe de usar os números 2, 3 e 4.* As respostas foram colocadas na seguinte ordem: *Época da colonização portuguesa/ espanhola, Tempo em que só havia sociedades indígenas, período de ditaduras militares, Independência e Imigração.* A resposta correta, portanto, seria a sequência 21534, embora a questão permitisse uma ambiguidade, que se refere à imigração. Quando elaboramos a questão, pensamos nos processos de imigração vividos na América no final do século XIX e início do XX; entretanto, como não quisemos dar referências cronológicas, a palavra também pode ser associada aos processos de chegada dos primeiros colonizadores europeus. Entendendo dessa maneira, a sequência 21534 também poderia ser aceita como correta. A tabela 1 registra as frequências e porcentagens destas duas sequências nas respostas, que podem ser consideradas corretas, e as demais sequências, que não atendem ao enunciado.

Tabela 1 - Análise das respostas de ordenamento de processos da História da América*

País	Respostas	Frequência	Porcentagem
Argentina	21534	344	37,4%
	21543	186	20,2%
	Outras respostas	389	42,3%
	Total	919	100,0%
Brasil	21543	432	18,8%
	21534	338	14,7%
	Outras respostas	1530	66,5%
	TOTAL	2300	100,0%
Uruguai	21543	53	24,7%
	21534	47	21,9%
	Outras respostas	115	53,5%
	Total	215	100,0%
Paraguai	21435	22	18,4%
	21534	10	8,4%
	Outras respostas	87	73,2%
	Total	119	100,0%
Chile	21543	29	15,9%
	21534	19	10,4%
	Outras respostas	134	73,6%
	Total	182	100,0%

Fonte: dados do projeto *Jovens e a História no Mercosul* (2013). Elaboração do autor.

* Foram omitidas as respostas em branco.

O dado que mais salta à vista é que as respostas erradas (outras respostas) são a maioria em todos os países, exceto na Argentina, mas é bom não perder de vista que, na tabela acima, não foram consideradas as respostas em branco. Não responder tanto pode significar desconhecimento, incapacidade de interpretar o que foi solicitado ou mesmo recusa em responder, por qualquer motivo. A amostra brasileira nos coloca exatamente no meio da classificação, em terceiro lugar, atrás de Argentina e Uruguai, e à frente de Uruguai e Chile, mais próximos destes que daqueles. Embora esses resultados precisem ser confirmados em outras pesquisas e não

signifiquem, por si mesmos, um *ranking* sobre a qualidade dos resultados de aprendizagem histórica, permitem ter uma noção geral dessa realidade naquele momento.

Destacamos a necessidade de outros estudos e reflexões sobre o que, efetivamente, esse indicador significa, ou seja, trata-se de um indicador de maior ou menor aprendizagem histórica? De que tipo? Feita essa ressalva, no geral, o que o resultado indica é um alerta sobre a qualidade do ensino de História no subcontinente, ainda que seja lícito discutir que a questão engloba apenas um aspecto limitado da qualidade do ensino. Nesta seara, o resultado, novamente, deve ser pensado como um indício da realidade, e dependente de outros estudos com outras amostras e métodos.

SABE-SE MAIS DE IDADE MÉDIA QUE DE DITADURA MILITAR

Os gráficos 2 e 3 referem-se a questões que permitem uma análise do ponto de vista da atualização historiográfica dos conteúdos de ensino e aprendizagem abordados na amostra.

Gráfico 2 - Médias* das respostas dos estudantes da amostra brasileira quanto à associação de afirmativas com a Idade Média

Fonte: dados do Projeto *Jovens e a História* (2013). Organização do autor.

* Médias aritméticas das respostas obtidas pela transformação da escala Likert na seguinte escala numérica: Discordo totalmente = -2; discordo = -1; concordo em parte = 0; concordo = 1; concordo totalmente = 2.

O questionamento à ideia de que a Idade Média foi uma idade das trevas, presente na afirmação 21a, só é encontrado na bibliografia especializada ou na escola, em livros didáticos e aulas em que predominem uma visão geral do período, que é sustentada nos trabalhos dos medievalistas a partir dos anos 1960, que colocaram essa visão em xeque. A média para a afirmativa 21a, que é de leve rejeição ao que está afirmado, é um indicativo de que, na escola, o estado atual do conhecimento histórico sobre o tema está em vias de predominar. Na mesma direção, são amplamente aceitas, pelos estudantes, as afirmativas 21b, 21c e 21e, as quais, se não são exclusivas da historiografia predominante, são consistentes com ela. Por outro lado, a afirmativa 21d expressa uma visão romântica da Idade Média, com ampla presença nos meios de comunicação de massa e nos jogos eletrônicos, herdeira do romantismo novecentista europeu, obviamente rechaçada pela historiografia e pela escola.

O resumo do gráfico 2 pode ser escrito assim: pela ação da escola, principalmente, a visão historiográfica mais recente e predominante na academia foi ensinada e assimilada pelos estudantes.

Gráfico 3 – Comparação de médias* das respostas dos professores e estudantes da amostra brasileira quanto à associação de afirmativas com os regimes militares

Fonte: dados do Projeto *Jovens e a História* (2013). Organização do autor.

* Médias aritméticas das respostas obtidas pela transformação da escala Likert na seguinte escala numérica: Discordo totalmente = -2; discordo = -1; concordo em parte = 0; concordo = 1; concordo totalmente = 2.

O gráfico 3 traz mais uma das questões que foram feitas igualmente a professores e estudantes, ao contrário da anterior, feita apenas aos estudantes. A colocação em contraste, das médias das respostas de professores e estudantes, dá sequência ao raciocínio, uma vez que consideramos que os professores de História têm incorporado a visão predominante na academia sobre os governos militares brasileiros.

A gritante divergência entre a visão dos professores (e da historiografia atual) e a visão dos estudantes leva-nos a resumir este resultado de forma inversa ao resultado da questão sobre a Idade Média: a visão historiográfica mais recente e predominante na academia não foi assimilada pelos estudantes, provavelmente porque não foi suficientemente ensinada. A hipótese a considerar aqui é que, por diversos fatores, mas principalmente pelo fato de que o formato dos currículos de História no Brasil, hoje, faz predominar um encaminhamento enciclopédico e linear de processos históricos, os tópicos da História recente ficam para o final do ano e não chegam a ser ensinados, ou são ensinados de forma aligeirada e superficial, no contexto de final de ano e necessidade de *vencer o conteúdo*.

Com isso, chegamos a um resultado em que ficam evidentes os avanços do ensino de História ligados à atualização historiográfica, quando tratamos de Idade Média, mas não quando tratamos de regime militar brasileiro. Deve-se levar em conta que os dados foram coletados antes das manifestações de 2013 e do enorme refluxo ideológico que se seguiu nas campanhas eleitorais de 2014 e do impeachment de Dilma Rousseff. No contexto de uma enorme polêmica, subitamente abafada, sobre a Base Nacional Comum Curricular, estes dados ganham uma relevância e uma urgência ainda maior. Cabe à comunidade responder o que é mais premente em termos da contribuição da História para a formação para a cidadania.

OS INTERESSES DOS ALUNOS POR HISTÓRIA (OU: UMA BOA IDEIA DE POR ONDE COMEÇAR)

Esta pesquisa também permite traçar um panorama sobre quais são os principais pontos da lógica do interesse dos estudantes na História, como já vimos no texto da professora Leia Santiago e do professor Wilian

Barom neste livro. Esse interesse refletirá, como veremos a seguir, tanto a própria cultura escolar e o ensino de História, com suas tradicionais prioridades temáticas, cronológicas e de recorte espacial, como também algumas características da cultura dos próprios jovens e de suas famílias. Trata-se de um item fundamental para o estabelecimento de currículos e programas, para os gestores, também para a orientação dos professores em sala de aula, no sentido de que essas informações podem ser utilizadas na definição de pontos de partida, ritmos e ênfases que repousam sobre as margens de governabilidade que os docentes têm sobre suas próprias aulas e planejamentos.

O gráfico 4 apresenta, em formato de linha, a média de interesse dos estudantes por períodos históricos geralmente abordados nos currículos. Em todos os países pesquisados, o desenho dessa linha resultante é praticamente o mesmo, e o que varia de maneira uniforme são as distâncias dessas linhas em relação ao eixo x ou, em outras palavras, os padrões médios de intensidade do interesse declarado pelos respondentes em cada amostra nacional.

Gráfico 4 - Comparação de médias* das respostas dos estudantes de cada amostra nacional quanto ao interesse nos períodos da História

Fonte: dados do Projeto *Jovens e a História* (2013). Organização do autor.

* Médias aritméticas das respostas obtidas pela transformação da escala Likert na seguinte escala numérica: nenhum interesse = -2; pouco interesse = -1; interesse médio = 0; interesse grande = 1; interesse muito grande = 2.

O período de interesse mais baixo entre os estudantes, exceto na amostra chilena, é aquele conhecido como Idade Moderna ou, no caso da História da América do Sul, o período que corresponde à colonização dos espaços que, hoje, constituem os atuais países do subcontinente. No caso dos estudantes chilenos, o menor interesse médio é pela Idade Média. Em todos os casos, o maior interesse é pelo período chamado de história recente, que engloba, aproximadamente, o período após a Segunda Guerra Mundial e a atualidade. No caso da América do Sul, estaríamos tratando de processos delimitados no tempo por termos como *populismo* ou *regimes nacional-populares, desenvolvimentismo, ditaduras militares, redemocratização e globalização/neoliberalismo*. Por fim, o segundo período de maior interesse médio dos estudantes da amostra é referente à origem dos seres humanos, que pode remeter aos períodos anteriores às grandes civilizações e à invenção da escrita e, no contexto da América do Sul, à história indígena, notadamente da ocupação do espaço do continente americano e as primeiras experiências sociais e políticas destes grupos originários.

Esses resultados permitem indicar que os dois processos históricos de maior interesse dos estudantes são exatamente os aqueles que recebem menor interesse e espaço por parte dos programas oficiais. O primeiro por tratar de assuntos que, tradicionalmente, não se referiam à História, mas à Antropologia, a partir de um conceito já superado, mas ainda muito influente na prática, de que sem documentos – escritos – não há história. O segundo, de modo semelhante, também se bate com conceitos já superados na teoria, mas ainda influentes, de modo tácito, nas práticas dos currículos, materiais didáticos e aulas, que é a ideia de que os acontecimentos recentes não devem ser abordados pela História, porque sobre eles é mais difícil a isenção e a objetividade do historiador/professor. Esse preconceito tácito é alimentado por um currículo praticado que tende a prejudicar o estudo dos temas mais recentes, bem como por um fenômeno político recente que busca impor, ao docente, um ensino asséptico, desprovido de discussão de valores e posicionamentos, como se tal coisa fosse possível na História e demais Ciências Humanas. Pode-se perguntar, por fim, se o alto interesse dos alunos nos dois assuntos menos abordados, pelo currículo e pelas aulas,

está relacionado; ou seja, se haveria uma relação inversamente proporcional entre o fato de ser abordado na escola e o interesse dos alunos. Os resultados do gráfico 5 podem lançar alguns dados a mais para revisar esta hipótese.

O gráfico 5 retoma o tema também tratado, neste livro, nos textos de Leia Santiago, Renilson Ribeiro, Luís César Mendes, Osvaldo Rodrigues Jr. e Wilian Barom, e traz resultados que caminham no sentido contrário aos resultados do gráfico 4, no sentido de que reproduzem mais diretamente as práticas curriculares comuns em História, que privilegiam dois recortes clássicos: a História nacional e a História universal ou da civilização, que geralmente é uma história da Europa e suas origens médio-orientais, bem como suas projeções posteriores às grandes navegações. Em que pese a intensidade dos interesses expressos nas médias, que é distinta para cada amostra (por exemplo, as respostas dos jovens chilenos e paraguaios mostraram maior interesse geral pela História, independentemente do recorte proposto), fica claro que os dois recortes de maior interesse são, respectivamente, a história nacional e a história mundial excluindo os outros países da América Latina. Recortes menos frequentes nos currículos, como a história local, regional e da América Latina são igualmente rejeitados pelos jovens, com exceção dos chilenos, que mostram interesse significativo pela história da América Latina; e dos jovens paraguaios, em cuja amostra encontramos o maior interesse médio pela história local, regional e da América Latina.

Esse resultado é significativo para ajudar na interpretação do gráfico 4, que parecia favorecer a ideia de que, quanto mais frequente na escola, menos interessante seria um assunto para os estudantes. Como vimos, os resultados do gráfico 5 não corroboram a hipótese desta relação.

Gráfico 5 - Comparação de médias* das respostas dos estudantes das amostras de cada país quanto ao interesse pela História em diferentes recortes espaciais

Fonte: dados do Projeto *Jovens e a História* (2013). Organização do autor.

* Médias aritméticas das respostas obtidas pela transformação da escala Likert na seguinte escala numérica: nenhum interesse = -2; pouco interesse = -1; interesse médio = 0; interesse grande = 1; interesse muito grande = 2.

O gráfico 6, por sua vez, aponta uma hierarquia de temas de interesse dos estudantes brasileiros, com destaque para a aparente contradição entre o tema com maior interesse médio manifestado e o tema de menor interesse. Em outras palavras, enquanto a história da própria família é o item com maior média, a vida cotidiana das pessoas comuns é o único item com médias negativas de interesse, na outra ponta da hierarquia dos interesses. Também são objeto de interesse relativamente pequeno o *desenvolvimento da democracia*, *reis*, *presidentes e personagens politicamente importantes no poder*, o *desenvolvimento da agricultura*, *da indústria e do comércio* e *a formação das nações*. A história política, portanto, que está entre as mais frequentes na prática curricular, recebe pouca atenção dos alunos, seja no que tange à democracia e sua história, ou à ação de próceres; seja, ainda, na trajetória de constituição das nações. Os temas que mais recebem atenção compõem uma mistura de individualismo (a história da própria família) e temas vibrantes, como guerras, ditaduras, aventureiros e descobridores,

ou que angariam preocupação, como é o caso da interferência do homem no meio ambiente.

Gráfico 6 - Comparação de médias* das respostas dos estudantes brasileiros e desagregada por sexo quanto ao interesse por distintos temas da História

Fonte: dados do Projeto *Jovens e a História* (2013). Organização do autor.

* Médias aritméticas das respostas obtidas pela transformação da escala Likert na seguinte escala numérica: nenhum interesse = -2; pouco interesse = -1; interesse médio = 0; interesse grande = 1; interesse muito grande = 2.

Uma abordagem tomando em conta o sexo dos respondentes indica alguns fatores que são indiferentes a essa variável: o interesse em aventureiros e grandes descobridores, reis, presidentes e personagens politicamente importantes, desenvolvimento da agricultura, indústria e comércio, bem como o desenvolvimento da democracia. Entretanto, são afetadas pela variável *sexo* a história da própria família, a cultura de países distantes e a interferência do homem no meio ambiente, temas em que as estudantes revelam interesse médio significativamente maior que seus colegas do sexo masculino, enquanto guerras e ditaduras recebem maior atenção destes.

A combinação de resultados do gráfico 4 e do gráfico 6 sugere que uma estratégia de ensino e aprendizagem potencialmente positiva para

conseguir atenção e engajamento dos estudantes passa por construir conhecimentos novos, no sentido de articular a história da família do aluno com processos históricos do Brasil recente, bem como da história mundial. Assim pode-se promover, pelo menos em parte, a aproximação entre o conhecimento histórico escolar e a experiência histórica mais próxima do aluno, através da memória e dos documentos. Apesar de esta ser uma estratégia comumente usada nas séries iniciais e nos primeiros contatos com a disciplina de História no 6º ano do Ensino Fundamental, não é uma estratégia disseminada no ensino da história contemporânea e do ensino do Brasil recente, que ocorre em anos mais avançados da Educação Básica. A pesquisa mostrou, em suma, que tal interesse permanece até o final da Educação Básica, e aproveitá-lo parece uma das chaves para um ensino e uma aprendizagem mais significativos.

Em suma, o passado na escola é o passado acadêmico. Não raro, não ocorre identificação alguma entre os estudantes e este passado que lhes é apresentado, mesmo no caso da História do Brasil que, tradicionalmente, reserva seu palco a elites brancas e a personagens masculinos. Trata-se de um passado que faz sentido para o perfil do estudante destinatário do ensino de História original, no século XIX, voltado à formação dos quadros dirigentes do Estado imperial, e depois da República elitista e socialmente excludente. A massificação do acesso à educação, no final do século XX, estabelece um forte descompasso entre os que estão representados na História e aqueles que a estudam, em termos de classe social, gênero e etnia, pelo menos. Por outro lado, todos sabem história, mesmo que não conheçam a (ou não se reconheçam na) História da escola e da academia, mas a sabem, cada um a partir de seu próprio ponto de vista, pessoal, familiar e comunitário. Os resultados acima permitem afirmar, tanto que esse encontro entre as histórias ainda está por ocorrer, quanto a urgência desse mesmo encontro, antes do que os estudantes tendem a não entender a história estudada como sua.

RECONHECE-SE A EXPLORAÇÃO COLONIAL, MAS NÃO SUA RELAÇÃO COM A EXPLORAÇÃO ATUAL

O gráfico 7 traz a distribuição das respostas dos estudantes brasileiros quanto a uma situação hipotética que remete a políticas afirmativas compensatórias para as populações que sofreram prejuízos históricos em seu desenvolvimento social, educacional, econômico e político por conta de situações de trabalho compulsório, sofrimento de preconceitos e exploração econômica. Tem-se, então, um indicativo de como o conhecimento histórico interage com decisões políticas, no caso, de apoio ou rejeição a tais políticas, e as justificativas perante as possibilidades de sua efetivação.

Gráfico 7 - Distribuição das respostas da amostra brasileira de estudantes à questão sobre indenizações a descendentes de povos explorados, em porcentagens

Fonte: dados do Projeto *Jovens e a História* (2013). Organização do autor.

A negação pura e simples da indenização hipoteticamente proposta é abraçada por uma minoria dos respondentes, 14% apenas, o que sugere a prevalência de solidariedade social, pelo menos no momento em que os dados foram coletados. A adesão à resposta de que quem deve pagar a

indenização são os países colonizadores indica a presença predominante da ideia de um hiato entre o período de exploração legalizada e legitimada de negros índios (geralmente vista como o período colonial) e a atualidade. O que se passa é que, via de regra, tradicionalmente negros e índios aparecem durante o ensino do período colonial, geralmente em condições desfavoráveis, como escravidão, vítimas de conquista armada e exploração, e tendem a desvanecer no restante do currículo. Seja como for, as respostas sugerem que a ampla maioria dos estudantes não associa a exploração sofrida por estes grupos no passado com a riqueza dos grupos sociais dominantes na atualidade. Deste modo, a solidariedade social que transparece no resultado indica a solução para o problema a partir dos recursos do Estado nacional; ou seja, com os impostos pagos por todos. Embora os benefícios da exploração destas populações tenham sido apropriados privadamente, a solução encampada por grande parte dos estudantes da época é de socializar a indenização através do governo, ou de transferi-la a países estrangeiros, como se a dominação colonial anulasse a dominação social interna à colônia e à nação dela resultante.

HISTORICIDADE, A FRONTEIRA FINAL?

Em termos de objetivos do ensino de História, um dos mais complexos é o ensino e a aprendizagem da noção de historicidade, ou seja, da efetiva compreensão do passado como um tempo tão distinto do nosso que, se nós nascêssemos e crescêssemos nele, não pensaríamos como pensamos. Esta noção vincula-se à capacidade de entender que o outro é e pensa diferentemente porque as suas condições de vida, de cultura, de valores e assim por diante, são substantivamente diferentes da nossa. A consequência política da aprendizagem e da vivência da historicidade é a tolerância, pois, uma vez que se entende que os outros são diferentes por sua trajetória diversa, como pessoa, no tempo e no espaço, não se entende mais à diferença como resultado da falta, e nem a própria condição como uma espécie de plenitude que se espera que os outros alcancem em algum momento. A compreensão da historicidade colabora, enfim, com o efeito de descentrar o indivíduo e o grupo, enfraquecendo o etnocentrismo, fonte de grande parte dos conflitos e extremismos contemporâneos. Psicologicamente, a

empatia é o correspondente do domínio da noção de historicidade, pois leva a uma disposição compreensiva e compassiva em relação ao outro, ao entender que, embora nossos trajetos sejam distintos, está aberta a porta para compreender os aspectos comuns para além das diferenças.

O gráfico 8 indica os resultados dos estudantes da amostra brasileira diante do desafio de colocar-se no lugar de outro rapaz ou moça no século XVII, diante de uma situação de serem forçados a um casamento por interesse. Há uma sucessão de tarefas progressivamente mais complexas no desenvolvimento da resposta. A primeira é reconhecer o período de que trata o século XVII e, em seguida, recordar-se de algumas características que tenham aprendido sobre o período. Por fim, e então entra o domínio da noção de historicidade, compreender que as características do período condicionariam a sua própria resposta diferentemente das características atuais; ou seja, criados em outros tempos, seríamos pessoas diferentes das que somos. Trata-se de ser capaz de colocar-se no lugar do outro para imaginar como ele poderia responder, em vez de responder por si mesmo, na atualidade. Entretanto, foi exatamente isso que a maioria fez.

As alternativas 31a e 31e expressam noções contemporâneas, derivadas de um aprofundamento do individualismo e de uma revisão do amor romântico que datam, pelo menos, do final do século XIX. Ainda que os estudantes nunca tenham ouvido falar do assunto nestes termos, na escola, pressupomos que eles têm a ideia de que o casamento tinha outro significado social e função no passado mais distante, tanto pelas narrativas escolares sobre a diplomacia entre os estados monárquicos quanto, entre outros fatores, pelas representações artísticas, reproduzidas na mídia, em que esse tema aparece frequentemente, por exemplo, nas múltiplas versões e adaptações da peça *Romeu e Julieta*. Argumentamos, então, que não é por falta de conhecimento, mas por incapacidade ou inabilidade de fazer o movimento de colocar-se no lugar do outro, que a ampla maioria dos respondentes escolhe as alternativas 31a e 31e, e respondem por si mesmos, não pelas suas contrapartes imaginárias no passado. Ou, em outras palavras, não distinguem estas contrapartes de si mesmos, indicando pouca capacidade de aplicar o conhecimento de que o passado é substantivamente diferente do presente em todas as suas dimensões.

Gráfico 8 - Distribuição das respostas da amostra brasileira de estudantes à questão sobre casamento forçado no século XVII, em percentagens.

31. *Imagine que você é um homem / mulher do século XVII. Seu pai manda que você se case com a filha / filho de um agricultor mais rico da cidade vizinha. Imagine que você não ama e nem conhece seu futuro esposo / esposa. O que você faria se estivesse ness*

Fonte: dados do Projeto *Jovens e a História* (2013). Organização do autor.

Por outro lado, um terço dos alunos respondeu assinalando as alternativas 31b, 31c, 31d ou 31f, que são compatíveis com atitudes e pensamentos possíveis no século XVII a esse tipo de problema, o que indica que, parcialmente, esse objetivo educacional foi atingido. A desagregação por tipo de escola indica que não se trata de um problema referente à qualidade de ensino, no que tange aos aspectos organizacionais e materiais que diferenciam escolas públicas e privadas. Pelo contrário, os dados apontam que os resultados variam muito pouco, no que toca a este sensível objetivo de ensino e aprendizagem. Se desagregamos os dados, separando os que responderam corretamente à questão que pedia para ordenar os cinco processos históricos, a distribuição da resposta sofre uma pequena variação. Os que respondem *historicamente* têm uma proporção apenas um pouco maior de estudantes que respondem corretamente a ordenação (37,9% de ordenações corretas entre os que respondem *historicamente* contra 31,1% dos que respondem *não historicamente*).

No ensino de História, o domínio prático da noção de historicidade não é somente um objetivo em si mesmo, também uma ponte para a formação do pensamento crítico. Dominar e colocar em uso a noção de que tanto eu quanto os outros pensamos como pensamos devido às nossas condições históricas de vida, principalmente as culturais: esta é a ponte para o entendimento da relatividade de toda opinião, sem o que se fica prisioneiro de um olhar binário e empobrecido de verdade única (a nossa) contra múltiplas mentiras ou enganos (os outros). O apagamento da historicidade é uma condição necessária, ainda que não suficiente, para o etnocentrismo. Afirmando ao revés, a superação do etnocentrismo e do autoritarismo passa pela historicidade, de um jeito ou de outro.

Há uma diferença, também, entre saber que o outro é diferente por sua história, e aplicar esse conhecimento, simulando, com sucesso, o pensamento do outro a partir de suas condições específicas. Esse exercício de letramento histórico (LEE, 2006) depende de se descentrar, de abstrair-se de si e colocar-se no lugar do outro, o que é, por sua vez, condição necessária para aprender e desenvolver a empatia, um sentimento/conhecimento cujo efeito político é a tolerância, como foi dito acima, sem a qual a completa

convivência democrática não se viabiliza. Liga-se, assim, o desenvolvimento da noção de historicidade com o papel do ensino de História na formação cidadã.

O resultado encontrado pode ser pensado como um fator por trás da disseminação do discurso de ódio e a busca de alternativas autoritárias por parte de jovens, que se verificou mais claramente a partir de meados de 2013, momento em que a coleta de dados desta pesquisa já estava encerrada. Evidentemente não é o único fator, tanto porque já estava presente antes dessa nova conjuntura da cultura política nacional, quanto porque não está claro que tal postura política abranja a maioria dos jovens, como ocorre com as respostas *não históricas* da pesquisa.

Há que se considerar, também, que não se trata apenas de um desafio cognitivo para professores e estudantes. É preciso considerar fatores do desenvolvimento psicológico dos estudantes, no caso adolescentes, para os quais o contexto psicológico é de afirmação de si mesmos perante o mundo adulto, bem como de sua identificação perante o grupo, processos que podem ser dificultadores do colocar-se no lugar do outro, em muitos casos.

MUITAS PONTAS SOLTAS

Resta assumir, por fim, que muitas das possibilidades de análise destes dados não puderam ser exploradas simplesmente porque não houve tempo e gente suficiente para fazer todas as perguntas e todas as investigações possíveis. Em vez de algo a desanimar os envolvidos, trata-se de deixar as pontas soltas para estimular novas pesquisas e novos atamentos para refazer os fios da meada, que necessariamente passam por redes de colaboração, por continuar as iniciativas de investigação em perspectiva coletiva.

REFERÊNCIA

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar*, Curitiba, n. especial, p. 131-150, 2006.