



Rua Clara Vendramin, 58 . Mossunguê
CEP 81200-170 . Curitiba . PR . Brasil
Fone: (41) 2106-4170
www.intersaberes.com
editora@editoraintersaberes.com.br

Conselho editorial

Dr. Ivo José Both (presidente)

Dr.^a Elena Godoy

Dr. Nelson Luís Dias

Dr. Neri dos Santos

Dr. Ulf Gregor Baranow

Editor-chefe

Lindsay Azambuja

Editor-assistente

Ariadne Nunes Wenger

Preparação de originais

Ghazal Edições e Revisões

Capa

Charles L. da Silva

Projeto gráfico

Bruno de Oliveira

Diagramação

Renata Silveira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Cavazzani, André Luiz

Ensino de história: itinerário histórico e orientações práticas/
André Luiz Cavazzani, Rogério Pereira da Cunha. Curitiba:
InterSaberes, 2017.

Bibliografia.

ISBN 978-85-5972-464-6

1. História – Estudo e ensino 2. Prática de ensino

I. Cunha, Rogério Pereira da. II. Título.

17-06323

CDD-907

Índices para catálogo sistemático:

1. História: Estudo e ensino: Prática de ensino 907

1ª edição, 2017.

Foi feito o depósito legal.

Informamos que é de inteira responsabilidade dos autores a
emissão de conceitos.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por
qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora
InterSaberes.

A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei
n. 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.



Sumário

11 Apresentação

13 Como aproveitar ao máximo este livro

17 Introdução

Capítulo 1

19 Diferentes enfoques da história e suas
implicações no processo educativo

(1.1)

21 A história como verdade

(1.2)

27 Século XIX: educação tradicional e historiografia tradicional

Capítulo 2

41 Séculos XIX e XX: a história
chega às salas de aula

(2.1)

43 Historiografia metódica: a história como memorização

(2.2)

50 A Nova História e o velho ensino: história em
sala de aula na primeira metade do século XX

Capítulo 3

89 **Conceitos para o ensino de história**

(3.1)

91 Tempo

(3.2)

98 Sujeito histórico

(3.3)

101 Fontes históricas

(3.4)

107 Anacronismo

(3.5)

109 Memória

Capítulo 4

125 **As novas metodologias do ensino de história: experiências práticas**

(4.1)

127 Importância do gênero *quadrinhos* no ensino de história

(4.2)

142 Obras de arte como representação

(4.3)

146 Jornais em sala de aula

Capítulo 5

163 **Trazendo o texto literário para a sala de aula: limites, diálogos, tensões**

(5.1)

165 Literatura e história

Capítulo 6

181 **Julgar, punir ou medir?**

(6.1)

183 Avaliação: instrumento de aprendizagem ou mera burocracia?

(6.2)

184 Orientações práticas para a elaboração de itens avaliativos para instrumentos formais

(6.3)

189 Um caminho para avaliar em história

196 *Considerações finais*

201 *Referências*

211 *Bibliografia comentada*

212 *Respostas*

219 *Sobre os autores*



CAPÍTULO 3
Conceitos para o
ensino de história

Neste capítulo, discorreremos sobre as perspectivas historiográficas contemporâneas e o ensino de história no século XXI. Dessa forma, exploramos alguns conceitos estratégicos dessa área do conhecimento, como tempo, sujeitos históricos, fonte histórica, memória e anacronismo, mostrando como eles podem ser abordados em sala de aula.

(3.1) TEMPO

Um dos primeiros temas que o professor de História precisa abordar nas turmas do 6º ano do ensino fundamental e do 1º ano do ensino médio é o conceito de tempo.

Ao perguntarmos aos alunos mais novos sobre o significado da palavra *tempo*, percebemos que muitos deles a veem como sinônimo de *clima*. Quando estávamos na educação básica, talvez tenhamos respondido a essa pergunta da mesma maneira.

Contudo, o conceito de tempo que interessa ao historiador não é o referente ao conjunto de condições meteorológicas, mas, sim, ao *continuum*, à **duração** de um processo ou acontecimento. Segundo Bloch (2001, p. 55), a “História é a ciência que estuda o homem no tempo”. Na verdade, o tempo é uma abstração cultural, portanto humana. Essa sentença é, por certo, difícil de se digerir; a temporalidade, a cronologia e a linearidade estão tão enraizadas em nós que tendemos a naturalizar o conceito de tempo como algo absoluto e imutável. Nas seções a seguir, demonstramos a historicidade desse conceito, problematizando-o à luz da história.

3.1.1 TEMPO DA NATUREZA

Erico Verissimo, um dos principais escritores brasileiros, iniciou um dos livros que integram a trilogia *O tempo e o vento* da seguinte forma:

“Sempre que me acontece alguma coisa importante, está ventando”, costumava dizer Ana Terra. Mas, entre todos os dias ventosos de sua vida, um havia que lhe ficara para sempre na memória, pois o que sucedera nele tivera a força de mudar-lhe a sorte por completo. Mas em que dia da semana tinha aquilo acontecido? Em que mês? Em que ano? Bom, devia ter sido em 1777: ela se lembrava bem porque esse fora o ano da expulsão dos castelhanos do território do Continente. Mas, na estância onde Ana vivia com os pais e os dois irmãos, ninguém sabia ler, e mesmo naquele fim de mundo não existia calendário nem relógio. Eles guardavam na memória os dias da semana; viam as horas pela posição do sol; calculavam a passagem dos meses pelas fases da lua; e era o cheiro do ar, o aspecto das árvores e a temperatura que lhes diziam as estações do ano. Ana Terra era capaz de jurar que aquilo acontecera na primavera, porque o vento andava bem doido, empurrando grandes nuvens brancas no céu, os pessegueiros estavam floridos e as árvores que o inverno despira se enchiam outra vez de brotos verdes. (Verissimo, 2005a, p. 5)

Nessa obra, escrita na década de 1940, Verissimo procura reconstruir aspectos do passado colonial do Sul do Brasil. Embora não seja nosso objetivo usar esse trecho literário como fonte de estudos da referida época, ressaltamos a abordagem do autor com relação ao modo como as sociedades mediavam a passagem do tempo sem a utilização de relógios mecânicos e também como localizavam o período/a estação do ano sem calendários. Esse é o primeiro ponto que gostaríamos de abordar em nossa discussão sobre o tempo.

Os primeiros relógios mecânicos surgiram na Europa, por volta do século XIII. Antes de seu aparecimento – e até mesmo depois, pois levaram certo tempo para estar amplamente presentes na vida das pessoas –, as sociedades se organizavam pela observação dos astros.

Verissimo (2005a) relata que os personagens calculavam a passagem dos meses pelo movimento da lua; que a aparência das árvores dava indício das estações do ano; e que o movimento diário do sol garantia a separação entre dia e noite, ou seja, momento de trabalho e de descanso.

Outra fonte de informação sobre o passado são os livros sagrados das grandes religiões monoteístas. Independentemente de sua religião, um dos livros que deve ser sempre consultado pelo profissional de História é a Bíblia. Não falamos isso por causa do valor que esse conjunto de textos tem nas religiões judaico-cristãs, mas porque ele deve ser entendido como fonte histórica de uma época e um local. Nessa obra também se podem buscar indícios sobre a localização temporal e a forma como a passagem do tempo era medida antigamente.

No livro de Tobias, por exemplo, escrito por volta do século II a.C. e localizado no Antigo Testamento, consta do capítulo 8, versículos 11 a 14, a seguinte passagem: “Ora, ao cantar do galo, Raquel chamou os seus criados e foram juntos cavar uma sepultura. [...] Manda uma de tuas escravas ver se ele morreu, a fim de que eu possa enterrá-lo antes de clarear o dia” (Bíblia, 2017b).

Já no livro de Mateus, escrito entre os séculos I e II d.C. e situado no Novo Testamento, há, no capítulo 26, versículo 34, esta passagem: “Disse-lhe Jesus: Em verdade te digo que esta noite, antes que o galo cante três vezes me negarás” (Bíblia, 2017a).

Ambas as passagens revelam como o cantar do galo – um despertador natural – indicava que a aurora estava próxima, ou seja, que

era o momento de abandonar temporariamente o leito, providenciar a refeição da manhã e iniciar a jornada do novo dia.

Tais trechos evidenciam que, no passado, os fenômenos da natureza, como a movimentação dos astros, garantiam às sociedades humanas condições de medir a passagem do tempo e de organizar suas tarefas.

3.1.2 PRIMEIROS RELÓGIOS E CALENDÁRIOS

Em várias sociedades e em diversos momentos, os seres humanos usaram sua inteligência e sua capacidade de observação para criar instrumentos que medissem a passagem das horas. O primeiro deles foi o relógio de Sol, que surgiu no Egito, há mais de 4 mil anos. Depois, vieram as clepsidras (relógios de água), as ampulhetas, as velas e as lamparinas; estas duas últimas, à medida que queimavam, apontavam o passar do tempo. Convém destacarmos que muitos desses instrumentos não eram tão precisos como os relógios modernos.

Os astrônomos, com base em observações da movimentação do Sol e da Lua, elaboraram os primeiros calendários, de 365 dias (solares) e outros de 354 dias (lunares).

Os antigos mesopotâmicos dividiram o calendário em semanas de 7 dias, em um ano de 12 meses, o qual era utilizado para localizar as estações do ano e dividir os trabalhos agrícolas: havia períodos para o preparo do solo, o plantio, a colheita e o descanso. Outra utilidade era apontar a época dos festins religiosos.

Atualmente, o calendário é fundamental para a organização de nossa sociedade. Nele identificamos os dias da semana, nos quais realizamos compromissos profissionais e familiares; momentos de lazer; entre outras atividades.

O calendário utilizado no Brasil é chamado *gregoriano*, pois foi organizado pelo Papa Gregório XIII, em 1582. Ao contrário do que muitos pensam, não é o único que existe: além dele, há os calendários chinês, hebreu, muçulmano etc. Cada um tem seu marco inicial, e os feriados religiosos e civis variam de acordo com a história do país que o utiliza. É muito importante, sobretudo no ensino fundamental, reforçar com os alunos a existência de diferentes tipos de calendários e as especificidades culturais de cada um, a fim de que percebam a pluralidade cultural e adotem, desde cedo, uma postura cosmopolita.

3.1.3 RELÓGIO MECÂNICO

A partir do século XI, ocorreu o ressurgimento das cidades europeias, impulsionado pelo florescimento das práticas comerciais. O historiador francês Jacques Le Goff (2008) aponta que as visões sociais burguesas começaram a entrar em choque com a tradição católica, sendo um dos pontos de atrito a percepção que ambos os grupos tinham do tempo. Para o então recente mundo burguês, tempo era dinheiro, portanto deveria ser utilizado com racionalidade. Desde então, os burgueses desenvolveram maneiras de expropriar a mão de obra artesã de seu próprio tempo e ritmo de trabalho. Já a Igreja entendia o tempo como algo dado e tirado unicamente por Deus. Essa tensão entre o tempo do mercador e o dos religiosos pode ser verificada nas intensas discussões medievais acerca da usura – prática de emprestar dinheiro sob cobrança de juros.

Com base no conceito de preço justo, a Igreja posicionava-se contra a prática da usura, pois a entendia como uma ação que retirava das pessoas seu tempo – gasto para a aquisição dos valores referentes aos juros –, o qual, para os religiosos, só podia ser dado ou retirado por Deus.

Nesse novo mundo que afluía na Europa, pautado em valores burgueses e no capitalismo mercantil, a notação precisa do tempo se fazia cada vez mais necessária. O historiador inglês Edward Thompson (1998) analisa esse contexto de transição e defende a existência de uma oposição entre o tempo da natureza, mencionado no trecho de Verissimo (2005a), e o tempo do relógio, mais preciso e sincronizado.

Suas pesquisas apontam que, no final do século XVI, existiam relógios mecânicos em quase todos os locais públicos ingleses, sobretudo nas igrejas; nesse contexto, os sinos exerceram importante função. Thompson (1998) relata que, no século XVII, um proprietário doou terras a um sacristão, que deveria tocar o sino todos os dias, de setembro a março, às 4 horas e às 20 horas, com o objetivo de orientar os horários de repouso e de despertar das pessoas que viviam próximo à igreja.

Após a disseminação dos relógios públicos, os relógios não portáteis começaram a fazer parte do mobiliário das casas. E, em pleno século XVIII, concomitantemente à Primeira Revolução Industrial, alastravam-se em larga escala os relógios portáteis, cujo uso universal se consumaria nos séculos seguintes. Os trabalhadores da jovem indústria, portanto, estavam submetidos a uma maior sincronização de seu trabalho. O controle do tempo e a maior precisão em sua notação foram peças importantes para o desenvolvimento do capitalismo industrial.

3.1.4 TEMPO CRONOLÓGICO E TEMPO PSICOLÓGICO

Desde pequenos, ouvimos nas aulas de Ciências, por exemplo, que nosso ciclo de vida deve seguir a tendência natural de nascimento, crescimento, reprodução e morte. Esse tempo pode ser chamado de *cronológico*, pois é controlado pelo calendário ou pelo relógio.

Independentemente da situação financeira do indivíduo, do gênero ou de outros fatores, 1 minuto sempre terá 60 segundos, e 1 dia, 24 horas. Podemos afirmar que é o tempo que passa de maneira igual para todos.

Um exercício valioso para visualizar o tempo cronológico é a observação de fotos familiares tiradas no passado. Imagens associadas à infância ou à adolescência, bem como retratos de casamento (dos pais, avós etc.), servem como indicadores da passagem do tempo cronológico. Adiante, abordaremos a ideia de *sujeito histórico* e retomaremos essa discussão sobre a história da família como uma das chaves da compreensão dos processos históricos.

Existe também uma dimensão do tempo referente à nossa percepção quanto à sua passagem. É o chamado *tempo psicológico*. Já aconteceu de você estar em uma aula entediante e, ao monitorar o tempo no relógio, chegar à conclusão de que ela está passando muito devagar? Outra situação em que o tempo parece não passar diz respeito às partidas de futebol: aos 40 minutos do segundo tempo, a Seleção Brasileira está vencendo por apenas um gol de diferença. O outro time começa a atacar freneticamente, pois não tem nada a perder. Nossos volantes e nossos zagueiros estão cansados, e nós, espectadores, ficamos olhando para o cronômetro e os minutos parecem passar muito lentamente. Isso quando o juiz não concede alguns minutos de acréscimo, aumentando nossa aflição.

No entanto, há momentos em que o tempo parece passar rápido demais. Isso acontece, por exemplo, quando vamos ao *show* de uma banda de que gostamos ou ao cinema para assistir a um filme envolvente. Também é comum comentarmos sobre a rapidez com que os fins de semana, os feriados e as férias passam; quando percebemos, já estamos novamente envolvidos em nossas rotinas.

É atribuída a Einstein a seguinte frase: “Ponha sua mão num forno quente por um minuto e isto lhe parecerá uma hora. Sente-se ao lado de uma bela moça por uma hora e lhe parecerá um minuto. Isto é relatividade”. Nossa percepção da duração do tempo está, portanto, diretamente relacionada à satisfação ou à insatisfação com o que estamos vivendo.

Durante boa parte da Idade Moderna, a produção intelectual esteve vinculada ao pensamento religioso, sobretudo ao católico. Nesse sentido, até o século XVII, os pensadores elaboravam uma cronologia para a história da Terra ligada à tradição bíblica, de acordo com a qual nosso planeta tinha apenas entre 6 mil e 8 mil anos.

Foi com a Revolução Científica e o Iluminismo, entre os séculos XVI e XVIII, que a ciência passou a trabalhar com balizas temporais geológicas, conforme as quais o Planeta Terra tem aproximadamente 4 bilhões de anos. Essa transição representou um grande salto na percepção do tempo e de sua ação.

(3.2)

SUJEITO HISTÓRICO

O século XX foi o cenário de uma verdadeira renovação na historiografia, como você acompanhou, em parte, nas discussões do capítulo anterior. A perspectiva de dar voz a atores até então desprezados foi uma das grandes responsáveis pela superação da historiografia mais positivista. Era a vez da *história vista de baixo*, como cunharam alguns historiadores europeus.

Um dos principais desafios do professor contemporâneo é mostrar, de forma convincente, a seus alunos que eles são agentes da história. Muitos estudantes, no ensino fundamental, têm acesso a um ensino de história tradicional, que supervaloriza grandes heróis e feitos

marcantes. Esse tipo de estratégia cria a sensação de que a história é algo bastante distante de suas vivências diárias.

Para romper com esse paradigma, é preciso convencer os alunos de que as ações dos antepassados deles e suas próprias ações dão movimento e dinâmica à história. Entretanto, essa não é uma tarefa simples.

Como professores de longa data, temos uma sugestão: trabalhar importantes processos migratórios dos quais nossos antepassados tenham participado e demonstrar em que nível nossas famílias e as deles foram responsáveis por esses movimentos.

O historiador que atua como professor deve ter um bom conhecimento acerca do campo de estudos *história da família* e, não menos importante, sobre a história de sua própria família. É importante que o pesquisador converse com seus pais, irmãos mais velhos, tios e avós para levantar informações sobre o lugar de onde vieram, as atividades que exerciam e os fatores que motivaram os processos migratórios familiares, para, com base nisso, tornar claro aos alunos como o educador e seus antepassados participaram da construção da história.

Vamos supor que a história da família do professor seja a seguinte: seus avós são descendentes de europeus que participaram da chamada *grande imigração para o Brasil*, de 1850 a 1950. Com base nesse marco, o educador pode concluir com seus alunos que esses antepassados não vieram para o Brasil porque foram forçados por alguém ou porque um Estado Nacional os expulsou de onde viviam. Eles vieram para cá em busca de uma vida melhor, para fugir da crise que o continente europeu enfrentava, acreditando que uma nova terra poderia conceder-lhes novas oportunidades.

O professor pode argumentar também que as gerações anteriores de sua família habitavam as áreas rurais – vale ressaltarmos que, até a década de 1970, a maioria da população brasileira vivia no campo. Vamos supor que os antepassados do educador – italianos,

por exemplo – desembarcaram em São Paulo, onde iniciaram atividades profissionais ligadas à cafeicultura. Como ficaram, por um bom tempo, sem acesso a terras próprias, decidiram migrar para o Centro-Oeste ou para o Sul do Brasil, áreas ainda pouco exploradas, onde se tornaram pioneiros. Alguns continuaram a se dedicar ao café, porque as condições do novo local eram mais adequadas, e outros mudaram de ramo, porque uma outra mercadoria era mais lucrativa.

A família em questão ficou estabelecida nessa região por muito tempo, até que as gerações mais novas começaram a enfrentar problemas relacionados à tecnificação do trabalho no campo ou à ausência de terras próprias para produzir. Essas pessoas, então, receberam a notícia de que, em alguma cidade de porte maior na região, poderia haver oportunidades de trabalho na indústria. Novamente, portanto, sua família esteve envolvida em um ciclo migratório.

Agora no meio urbano, estabeleceram-se em atividades da indústria ou do comércio; trabalhando duro, conseguiram garantir os estudos dos filhos, de modo que, a cada geração, era possível perceber avanços na escolarização dos membros de sua família. Todos esses movimentos foram feitos pela ação de pessoas comuns, os familiares do educador; o mesmo vale para os antepassados de seus alunos.

É importante explicitar a relação entre as ações da família e a dinâmica histórica. A partir daí, o professor deve conduzir um processo para que os estudantes investiguem o histórico familiar deles.

Após o uso de estratégias que comprovem que todos somos sujeitos históricos, o próximo passo é demonstrar a participação dos diversos grupos sociais na construção da história. Para tal confirmação, por exemplo, o professor pode retomar o papel das culturas africana e indígena em nossa formação ou a participação das mulheres nos processos históricos. Vale lembrarmos que o ensino dessas culturas é obrigatório nos livros didáticos e, conseqüentemente, nas escolas.

(3.3)

FONTES HISTÓRICAS

O documento é a base para o julgamento histórico e, sem ele, não temos notícias das sociedades passadas. Segundo Karnal (2009), uma sociedade que não tenha deixado nenhum traço arqueológico, texto ou referência por meio de outros povos, ainda que de forma indireta, não existe para os profissionais da história.

O documento é, portanto, o fulcro da operação histórica, sem o qual não há história. O que difere o historiador do escritor de ficção é justamente o fato de o primeiro articular constantemente suas considerações à ciência histórica que produz amparado pelo documento.

Contudo, o que, afinal, pode ser considerado **documento histórico**? Para os metódicos, como explicitamos anteriormente, a equação era de fácil resolução. O documento é, basicamente, um escrito resultante de uma burocracia oficial. Após o advento dos *Annales*, no entanto, a questão se tornou mais complexa, uma vez que Bloch elevou à categoria de documento histórico tudo aquilo que o homem vê, toca ou produz. Assim, o critério que define o documento histórico não é simplesmente material (um papel, uma pedra ou uma moeda); enfim, ele passa a ser resolvido na chave de um problema relacional entre o passado e o presente. O documento, como advoga Karnal (2009), passa a ser definido pelos diálogos entre o presente e o próprio documento.

Vamos exemplificar: durante séculos, a Igreja Católica Romana produziu (e ainda produz) documentos em série. Referimo-nos aos livros em que eram inscritos registros de batismo, casamento e óbito; durante muito tempo, esses compêndios representaram mais do que sua definição: série de eventos vitais (no sentido de marcarem fases da vida dos devotos) produzidos pela burocracia eclesiástica, permanecendo um tanto esquecidos e sofrendo a ação do tempo e dos insetos.

Contudo, a partir da década de 1950, alguns países europeus começaram a enfrentar um sério problema. Na França, por exemplo, as autoridades perceberam que as taxas de natalidade no país não eram mais suficientes para repor as de mortalidade, ou seja, a população estava envelhecendo. Nasciam menos pessoas do que morriam, levando à conclusão – eurocêntrica – de que a população originariamente francesa corria riscos de extinção. Não vamos entrar no mérito da questão, porém, lembramos que esse ainda é um problema em determinadas áreas europeias, a ponto de existirem programas de subsídio para casais que optam por ter mais de dois filhos.

As autoridades precisavam saber se aquela situação era definitiva, se já havia ocorrido antes e se era cíclica. Para responder a essas perguntas, os interessados precisavam verificar as composições populacionais do passado francês recente e remoto e, para isso, utilizaram os registros paroquiais. Considerando-se que, segundo os códigos canônicos, as crianças deveriam ser batizadas o mais cedo possível – assim que nascessem –, esses registros revelavam, ainda que indiretamente, o número de crianças nascidas sazonalmente na história francesa antiga, ao mesmo tempo que os registros de óbito denotavam o número de mortes. Obviamente, havia falhas de registro e imprecisões, chamadas de *sub-registros*, de forma que os investigadores precisaram desenvolver métodos alternativos para tentar contornar esses problemas. Afinal, os padres que registravam aquelas atas tinham preocupações diversas com relação à demografia contemporânea.

Contudo, para o objetivo desta obra, o que mais nos interessa é mostrar como, com base em uma demanda do presente europeu – o decréscimo populacional francês –, os registros paroquiais do passado se tornaram fontes importantíssimas para o estudo da história.

Ao converterem aquelas atas em documentos históricos, os historiadores vislumbraram um mundo que poderia ter sido perdido e verificaram, por exemplo, que as taxas de abandono de crianças eram assombrosas em alguns locais do Ocidente moderno. Arrolaram um sem-número de registros de batismo nos quais os padres haviam anotado, por exemplo, “batizei e pus os santos óleos a fulano, exposto ou enjeitado¹ em tal lugar”.

A utilização desse tipo de documento chegou também ao Brasil, sobretudo às áreas do Sudeste, onde essas fontes estavam relativamente bem conservadas. Instruídos por essas atas, os historiadores produziram profícuos estudos sobre uma gama de assuntos, como as dinâmicas familiares entre livres e escravos.

Tais resultados deram força à nova abordagem histórica, chamada *história demográfica*, que derivou para um campo mais amplo, conhecido como *história das populações*. Em suma, os estudos das composições familiares no período moderno ganharam muita força. Por fim, se o fenômeno do decréscimo das populações europeias permaneceu, um novo campo de pesquisas se abriu para a história, e, de papéis velhos, as atas paroquiais foram convertidas em documentos históricos/fontes históricas amplamente usados pela historiografia.

Esse foi apenas um exemplo, mas a operação historiográfica relativa à problematização dos demais documentos seguiu um caminho parecido. Karnal (2009), em quem nos amparamos para escrever essas linhas, cita outro exemplo: a carta de Pero Vaz de Caminha. Escrivão da nau capitania da armada de Pedro Álvares Cabral, ficou ao encargo de comunicar à Coroa as primeiras impressões portuguesas acerca do território com que os lusitanos se depararam. Esquecido durante

1 Exposto ou enjeitado significa “abandonado”, “rejeitado”.

quase 200 anos em um canto escuro da Torre do Tombo (arquivo nacional português com sede em Lisboa), esse documento foi reabilitado anos depois, no contexto da Independência, em 1822, podendo ser tido como a *certidão de nascimento do Brasil*.

A carta de Pero Vaz de Caminha suscita outra problematização sensível ao documento: o viés de leitura. Cada historiador, cada geração, lê os documentos de forma diversa. Um pesquisador metódico, fazendo uma interpretação viciada pelo ufanismo, provavelmente ficaria impressionado com o teor da carta de Caminha, que aponta para o surgimento de uma nação. Ao mesmo tempo, um pesquisador da história indígena poderia ler esse mesmo documento em tom de lamento, como um marco da destruição das populações originais do território chamado, hoje, de *brasileiro*. É nesse sentido que Marc Bloch considera a história uma marcha em constante progresso. Para completar, lembramos que o

documento não é inócuo. É, antes de mais nada, o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. (Le Goff, 2003, p. 537-538)

Assim, tendo em vista a gama documental que pode e deve ser explorada pelos historiadores na ânsia de se reconstituir o passado, fica difícil, senão impossível, enumerarmos aqui todos os tipos de fontes históricas. Há, por exemplo, os documentos oficiais, que, na hierarquia metódica, correspondem ao grupo de documentos mais importantes.

3.3.1 DOCUMENTOS OFICIAIS

Em primeiro lugar, os documentos oficiais se caracterizam por serem escritos. Recebem essa denominação, sobretudo, porque são resultado das burocracias estatais, ou seja, por serem confeccionados no âmbito de órgãos públicos ou privados com a chancela estatal. Entre esses documentos, podemos mencionar: corpos legislativos; documentos camarários; atas de reuniões de instituições; atas de posse; e uma infinidade de documentos cartoriais ou judiciais, como testamentos, inventários, certidões e processos-crime. Os documentos eclesiásticos, chancelados pela Igreja, também entram nesse rol: atas de batismo, de casamento e de óbito; processos de casamento; processos inquisitoriais; entre outros. Todos eles, ainda que sua forma e sua função no tempo variem, têm algo em comum: foram chancelados por uma instituição.

Os documentos oficiais, em geral, caracterizam-se pela objetividade, ou seja, por informações expostas de maneira bastante pragmática. Um historiador interessado em estudar o sistema de distribuição e de posse de terras no período republicano encontrará nas informações cartorárias, por exemplo, os nomes dos donos das terras, as datas de compra e de venda, as localizações das propriedades, e assim por diante.

Dito isso, convém ressaltarmos que não se devem subestimar esses documentos por serem os preferidos dos metódicos. Pelo contrário, o conhecimento acerca de nossa história avançou muito a partir do uso desse tipo de fonte. Além disso, a acessibilidade a muitos desses documentos favorece sua utilização em sala de aula. Por exemplo: em uma aula sobre a República Velha, o professor pode propor aos alunos um exercício em que tenham de contrapor alguns artigos, parágrafos e incisos da primeira Constituição republicana brasileira à Constituição de 1988. Quais as rupturas? Quais as permanências?

Existem também os documentos não oficiais, como cartas, fotografias de acervos pessoais, depoimentos orais e obras literárias, riquíssimos do ponto de vista qualitativo. Contudo, de nada valem se o pesquisador não os problematiza em seus estudos e se o professor historiador não os leva para a sala de aula.

Já indicamos diversas possibilidades de se trabalhar com esse tipo de documento em sala de aula. Valem algumas considerações sobre certa hierarquia de importância entre os documentos históricos: na atualidade, por exemplo, um pedaço de concreto armado que se partiu e caiu de uma construção qualquer é, certamente, menos importante, como fonte histórica e material, que um pedaço de concreto armado do Muro de Berlim, arrancado à força quando essa estrutura foi derrubada.

Contudo, definir uma hierarquia engessada acerca dos documentos históricos é perigoso. Afinal, a história não é uma marcha em constante progresso? Assim, é mais seguro tomar tal organização como algo fluido, que depende dos usos que o historiador ou a historiografia fazem das fontes documentais e, principalmente, do avanço da ciência que essas fontes permitem com relação a determinada temática histórica. A importância da assinatura de uma autoridade isolada em uma série de documentos burocráticos é diferente, por exemplo, da mesma assinatura em uma carta de declaração de guerra. Para um historiador preocupado em reconstruir a demografia de São Paulo Colonial, um único registro de batismo, ainda que seja de uma autoridade, vale menos que uma série dos mesmos registros que lhe permitam recuperar sazonalmente os nascimentos, ano a ano.

Em suma, documento histórico/fonte histórica é basicamente qualquer vestígio sobre o passado que foi conservado, acidental ou propositalmente, e chegou às mãos de um pesquisador que resolveu indagá-lo em busca de informações sobre períodos remotos.

(3.4)

ANACRONISMO

Definido como o “ato de pôr algo fora do tempo correspondente” (Ferreira, 2010), o anacronismo é um dos maiores erros que um historiador pode cometer. Em outras palavras, ao produzirem suas análises, os historiadores devem evitar o uso de seus referenciais de valores para estudar as sociedades do passado. Marc Bloch (2001) defende que esse tipo de postura leva a julgamento, e não a compreensão. Portanto, não se devem julgar sociedades passadas, mas sim compreendê-las.

Em sala de aula, constantemente os professores cometem anacronismos, pois um dos recursos pedagógicos utilizados é o da analogia, ou seja, relação de semelhança entre dois ou mais elementos ou eventos. Desse modo, muitos educadores historiadores comparam diferentes sociedades em temporalidades distintas.

Conceitos e valores sociais têm uma temporalidade que não pode ser ignorada. Usá-los de forma atemporal irresponsavelmente leva o professor a promover raciocínios históricos equivocados, e a disciplina de História, como fornecedora de um rol de experiências humanas, acaba por cair em uma linearidade, o que a empobrece. O aluno pode ficar com a sensação de que, em história, tudo se repete de tempos em tempos.

Essa roda de repetições enfraquece um dos objetivos do ensino de história: demonstrar aos alunos que eles e seus antepassados são efetivamente sujeitos históricos e que suas ações não são predeterminadas por uma linearidade e uma repetição constante.

No entanto, reconhecemos que “há mais coisas entre o céu e a Terra do que pode imaginar nossa vã filosofia”, como dizia Shakespeare. Como demonstrar aos alunos o sentido do estudo de

temas de história antiga, por exemplo? Como convencê-los da importância desse conhecimento para além da erudição? Essas questões sempre resultam nas famosas perguntas: “Professor, para que serve história?”; “Por qual razão tenho de estudar sobre pessoas que já morreram?”.

Para justificar a existência da disciplina de História no currículo, muitos professores se utilizam da analogia para dar sentido aos alunos que estão construindo seu saber histórico. Até mesmo nas teorias psicológicas do aprendizado de Vygotsky e em seu conceito de zona proximal, em que o professor mediador deve aproximar os novos conceitos dos conhecimentos que os alunos já detêm, justifica-se o uso de analogias que podem levar ao anacronismo. O que fazer então?

Com base nos argumentos de Marc Bloch, a historiadora Nicole Loraux (1992) faz um elogio ao anacronismo. Segundo ela, para ser um historiador, é preciso ter a audácia de correr o risco do anacronismo. Utilizando-se do raciocínio de Bloch de que se deve compreender o presente pelo passado e vice-versa, Loraux (1992) conclui que uma dose de anacronismo faz parte do ofício do historiador. Desse modo, defende que a utilização controlada de tal recurso traz mais benefícios que prejuízos à construção do saber histórico.

Apoiados nisso, entendemos que, com responsabilidade, a analogia deve ser utilizada para aproximar os alunos do saber histórico. A democracia grega nos ajuda a entender a do mundo atual; as bases das religiões nos auxiliam a compreender os conflitos religiosos contemporâneos; e a prática da escravização no Brasil Colonial e no Brasil Imperial nos permite traçar as bases da igualdade social brasileira. Com responsabilidade intelectual, professores historiadores podem usar o exercício presente-passado-presente para aprofundar suas aulas e torná-las reflexivas.

O que se deve evitar é o anacronismo que serve ao embasamento de ideologias, que justifica ódios e perseguições. Essa escolha, sim, é abominada pelos historiadores, pois retira toda a cientificidade da disciplina de História.

(3.5) MEMÓRIA

Todos temos memória, não é? Ela faz parte da condição humana. A capacidade de lembrar nos orienta na duração, no *continuum*, ou seja, é pela memória que separamos os momentos de ontem dos de hoje; também é pela memória que armazenamos informações estratégicas, as quais nos permitem viver o cotidiano.

Embora, em alguns casos, a memória nos remeta ao futuro, por exemplo, quando nos lembramos de um compromisso que assumimos para a semana que vem, de maneira geral, ela nos reporta ao passado. Lembramo-nos de uma paisagem que vimos outrora, do cheiro de pão fresco na casa de nossa avó, de uma melodia que ouvimos e ficou gravada em nossa mente... Assim, a partir do presente, reatualizamos constantemente o passado.

A analogia entre história e memória tende a ser direta. Entretanto, tomar esses conceitos como sinônimos é perigoso e equivocado. Veja a seguir por quê.

Le Goff (2003), pertencente à terceira geração da escola dos Annales, retoma a etimologia do termo *memória*. Segundo o estudioso, essa palavra deriva de Mnemosine, a “deusa grega da memória”. Ela preservava os heróis e seus grandes feitos do esquecimento. Conforme as narrativas mitológicas, Mnemosine tinha, com Zeus, nove filhas, entre elas Clio, a “deusa da história”. Sendo assim, a memória e a história apresentam uma relação maternal, porém longe de ser tranquila;

na verdade, tal vínculo se tornou tempestuoso e, por conseguinte, bastante problematizado pelos historiadores.

Antes de expormos diretamente as problemáticas da relação história-memória, vamos propor uma reflexão sobre este excerto de Le Goff (2003, p. 392):

o estudo da memória abarca a psicologia, psicofisiologia, neurofisiologia, biologia e, quanto às perturbações da memória, das quais a amnésia é a principal, a psiquiatria. Certos aspectos do estudo da memória, no interior de qualquer uma destas ciências, podem evocar, de forma metafórica ou de forma concreta, traços e problemas da memória histórica e da memória social.

A memória não deve ser encarada como um conceito meramente abstrato; ela é uma propriedade constituinte do psiquismo humano, portanto está sujeita a perturbações. Não por acaso, existem expressões como *memória afetiva*, quando nos lembramos de algo que interfere em nossas emoções. Esse é um bom ponto de partida para problematizarmos a memória à luz da história.

Convém ressaltarmos que, muitas vezes, nos esquecemos – ou escolhemos nos esquecer – de determinadas coisas, na mesma medida que escolhemos nos lembrar de outras; daí a expressão *memória seletiva*. Le Goff (2003) faz ainda uma analogia com a amnésia (perda da memória).

Nessa direção, Sigmund Freud, o fundador da psicanálise, levantou hipóteses importantes para avançarmos no assunto. Para o estudioso austríaco, a memória não se configura em uma espécie de museu. Muito mais complexa que isso, é a manifestação do psiquismo; a memória encontra sua mais verdadeira analogia com a lousa mágica – pequeno quadro em que se inscreverem traços, palavras e desenhos utilizando-se uma caneta magnética; para apagá-los,

deve-se deslizar o ímã magnético acoplado em sua base de um lado do quadro para o outro. Segundo Freud, a memória é análoga a esse quadro: embora a informação ali contida possa ser apagada, ficam registrados traços no dispositivo magnético, ainda que pouco perceptíveis ou, até mesmo, imperceptíveis em sua superfície.

Há pessoas que esquecem eventos ou, até mesmo, habilidades psicomotoras em função de traumas que vivenciaram. Há também aquelas que se lembram de determinados acontecimentos de forma diversa do que realmente ocorreu, conforme as variações emocionais a que estão ou foram submetidas. A memória de indivíduos mais frágeis psiquicamente pode, inclusive, ser manipulada, e há pessoas que inconscientemente alteram as próprias memórias.

Ao relacionarmos esses problemas da memória psíquica e individual à história, podemos apontar as armadilhas em que podemos cair se tomarmos história e memória como sinônimos. O principal desses problemas é a seleção. O filme alemão *Das Schreckliche Mädchen* – em português, *Uma cidade sem passado* –, do diretor Michael Verhoveend, produzido em 1990, ilustra muito bem esses dilemas.

A história se passa em uma cidade alemã, de nome fictício, em fins dos anos 1980. A protagonista, Sonja, lança-se numa verdadeira jornada para entender como as autoridades locais se relacionaram com o antissemitismo e, também, com o regime nazista de Adolf Hitler. A memória “oficial” mantida por boa parte dos habitantes mais velhos, alguns deles ainda ativos em cargos políticos, era a de que a cidade teria feito o possível para resistir ao nazismo, envolvendo-se pouco, ou quase nada, com o regime. Desconfiada dessa versão, Sonja lança-se aos arquivos. Porém, seu acesso aos documentos essenciais é insistentemente negado pelos responsáveis. Quando a jovem investigadora consegue, de maneira escusa, devassar os arquivos, encontra finalmente o que estava procurando: documentos que atestavam não

apenas a ligação das autoridades locais com práticas antisemitas, mas também uma colaboração fortíssima com o regime de Adolf Hitler. A partir daí, ela passa a sofrer ameaças e perseguições.

Agora, imagine se Sonja se deixasse levar inocentemente pelas narrativas memorialísticas das autoridades locais. Certamente, o resultado de seu trabalho seria desastroso. Portanto, se for verdade que a memória é manipulada, esta poderá ser extremamente influenciada pelas instâncias de poder de determinadas sociedades.

Le Goff (2003) dá conta de sociedades ágrafas que se perderam inteiramente de nosso conhecimento, porque os grupos dominantes suprimiram os legados memorialísticos dos subjugados. Nos anos 2000, houve um caso interessante acerca dessa discussão no Brasil. Celebrava-se, nessa época, o marco de 500 anos do “descobrimento” do Brasil. No entanto, se considerarmos que, muito antes da chegada das 13 caravelas ao litoral brasileiro, milhões de pessoas já habitavam essas terras, a palavra *descobrimento* não soa estranha? Então, por que ainda se insiste nesse conceito? Enfim, o “descobrimento” é parte da memória portuguesa, eurocêntrica, em detrimento da memória daqueles que aqui viviam antes da chegada dos lusitanos.

Assim, o historiador, na verdade, jamais deve tomar a memória por história. Segundo Bloch (2001), a memória é uma das principais matérias-primas da história, mas não se confunde com ela. Portanto, o historiador pode utilizar relatos memorialísticos como fonte, porém nunca deve tomá-los como verdades absolutas sem antes problematizá-los seguidas vezes, como fizemos rapidamente com o conceito de “descobrimento” do Brasil. Na verdade, o historiador deve sempre manter uma postura de desconfiança com relação à memória; além disso, deve entender que existem memórias hegemônicas, subestimadas e, até mesmo, apagadas. Quanto a estas últimas, aliás, o estudioso tem grandes responsabilidades. Conforme Peter Burke

(1994), cabe ao historiador lembrar a sociedade daquilo que ela quer esquecer. No fragmento a seguir, escrito no calor das celebrações do “descobrimento”, Nicolazzi (2000, p. 6) confirma essa afirmação:

Neste sentido, na oportunidade histórica de comemorar “nosso passado de absurdos gloriosos”, não podemos ocultar por trás da glória os absurdos. O grito às margens do Ipiranga não foi, nem nunca será mais sonoro ou histórico que o grito aos pés da Candelária, nas celas do Carandiru, nas terras do Eldorado dos Carajás, nas casas de Vigário Geral. A alegria do nascimento de uma criança, seja ela filha de apresentadora de televisão ou filho de jogador de futebol, não pode nunca se sobrepor ao horror da degolação de duas outras crianças, mortas em Rio Bonito do Iguaçu, no Paraná. Se para ganhar os reinos da felicidade devemos poder esquecer, seríamos eternamente infelizes se não pudéssemos lembrar. E se para lembrar necessitamos da história, que lida com o humano dando-lhe sentido, como lidar com o desumano e dar sentido à barbárie sem esquecer o principal, ou seja, a ética? Mas aí, são outros quinhentos...

Em suma, a memória se configura em uma informação “essencialmente mítica, deformada, anacrônica, mas constitui o vivido dessa relação nunca acabada entre o presente e o passado” (Le Goff, 2003, p. 29). Diante disso, é importante que a informação histórica, fornecida por historiadores profissionais ou por professores historiadores, corrija essa história tradicional falseada. O historiador não deve ser apenas o divulgador ou o guardião da memória, mas, sobretudo, o crítico dessa manifestação humana.

Síntese

Neste capítulo, mostramos que o modo de contar e dividir o tempo varia conforme a crença, a cultura e os costumes de cada povo. Evidenciamos como esse conceito é histórico e a importância de o

professor historiador transpor didaticamente essa problematização a seus alunos.

Em seguida, indicamos quem são, para a historiografia contemporânea, os sujeitos históricos. Destacamos que os estudantes precisam entender que não apenas sofrem a história, mas também atuam nela, constituindo-se, assim, em sujeitos históricos.

Ao apresentarmos o conteúdo referente às fontes históricas, enfatizamos a necessidade de o historiador saber problematizá-las. O mesmo vale para o conceito de memória, a qual não deve ser tida como sinônimo de história. Ressaltamos que o professor historiador do século XXI deve ser, sobretudo, um problematizador da história e da memória.

Por fim, abordamos o conceito de anacronismo, explicando que transportar para o pretérito ideias e conceitos característicos de outras épocas é algo muito complicado. Ao mesmo tempo, orientamos o professor sobre a possibilidade de, como recurso didático, fazer analogias com outras épocas com base em conceitos contemporâneos.

Indicações culturais

Filmes

Os dois filmes indicados a seguir apresentam abordagens distintas, mas complementares, sobre a temática da memória.

O primeiro retoma, sob a perspectiva da memória, as temáticas do holocausto e a queda da URSS.

O segundo traz uma discussão muito interessante ao problematizar a ideia de patrimônio cultural histórico a ser preservado, além de mostrar, de forma bem-humorada e sensível, como a memória pode ser (re)construída, inventada e, por fim, manipulada.

EVERYTHING is Illuminated. Direção: Liev Shreiber. Frankfurt: Constantin Film, 2005. 100 min.

NARRADORES de Javé. Direção: Eliane Caffé. Produção: Vânia Catani. Brasil: Bananeira Filmes Brasil, 2003. 100 min.

O filme indicado a seguir permite uma excelente reflexão sobre os sujeitos da história. Tendo como inspiração a obra *Era dos extremos*, do famoso historiador Eric Hobsbawm, retoma o século XX sob a perspectiva de personagens anônimos da época.

NÓS que aqui estamos por vós esperamos. Direção: Marcelo Mozagão. Brasil: Riofilmes, 1999. 73 min.

Atividades de autoavaliação

1. Leia o texto a seguir, que faz referência ao anacronismo, uma espécie de erro conceitual e metodológico que ameaça o trabalho do historiador:

Segundo o historiador francês Lucien Fèbvre, o anacronismo é "*le péché des péchés, le péché entre tous irrémédiable*" (o pecado dos pecados, o mais imperdoável dos pecados) que pode cometer um historiador. Com essa afirmação, que se tornou axiomática, Fèbvre – fundador, com Marc Bloch, da famosa "Revue des Annales", que a partir de 1929 renovou os estudos históricos em todo o Ocidente – apontou o que talvez seja, realmente, o maior perigo que ameaça o nosso ofício.

Fonte: Santos, 2016.

Assinale a alternativa que aborda corretamente o tema *anacronismo*:

- a) Um dos grandes perigos do anacronismo é levar ao passado, de forma inocente, ideias contemporâneas do historiador. Nessa direção, um bom exemplo é o desenho *The Flintstones*,

em que uma comunidade neolítica sobrevive utilizando artefatos domésticos concebidos apenas no século XX.

- b) O grande problema do anacronismo é selecionar, de maneira elitista e hierárquica, temas e personagens que devem ser estudados pelo historiador. Para um historiador anacrônico, só há lugar para grandes reis e heróis.
- c) Mais que um problema, o anacronismo foi uma solução encontrada pelas populações do passado para medir o tempo. Erra o historiador que usa esse sistema de medida de tempo para medir os processos do presente.
- d) Anacronismo é sinônimo de *sincronia*, portanto é equivocado o entendimento do historiador de que uma série de eventos do passado ocorrerá ao mesmo tempo.

2. Leia o trecho a seguir:

Em Madagascar, o tempo podia ser medido pelo “cozimento do arroz” (cerca de meia hora) ou pelo “fritar de um gafanhoto” (um momento). Registrou-se que os nativos de Cross River dizem: “o homem morreu em menos tempo do que leva um milho para assar” (menos de quinze minutos). [...] no Chile do século XVII, o tempo era frequentemente medido em “Credos”: um terremoto foi descrito em 1647 como tendo durado o tempo de dois credos; enquanto o cozimento de um ovo podia ser estimado por uma Ave-Maria rezada em voz alta.

Fonte: Thompson, 1998, p. 269.

A noção de que o tempo não é um dado absoluto, físico, deve estar clara para todo professor historiador; mais que isso, sua medida está sujeita a implicações culturais. Sobre esse assunto, assinale a alternativa correta:

- a) Thompson mostra como as populações do passado mediam o tempo de forma completamente errada.
- b) Segundo Thompson, no Chile do século XVII, a medição do tempo, baseada nos credos, era mais precisa do que em Madagascar, onde era baseada na natureza.
- c) O autor despreza o fato de que o astrolábio já havia sido criado no Egito Antigo, considerando, erroneamente, as formas de medida temporal empregadas pelos povos citados no excerto.
- d) Para Thompson, a medida do tempo tinha variantes culturais. Nos exemplos mencionados, fica claro que as sociedades cristianizadas calculavam o tempo pela duração das orações, e as outras, em contrapartida, por fenômenos da natureza.

3. O excerto a seguir, extraído da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), faz menção aos sujeitos em suas diferentes noções de tempo, ou seja, aos sujeitos históricos:

As análises históricas possibilitam, assim, identificar e problematizar as figurações construídas por e sobre sujeitos em suas diferentes noções de tempo, de sensibilidade, de ritmos. A reflexão sobre os usos do passado remete à memória e ao patrimônio e aos seus significados para os indivíduos nas suas relações com grupos, povos e sociedades.

Fonte: Brasil, 2017.

Sobre os sujeitos históricos, assinale a alternativa correta:

- a) A revolução da escola dos Annales restringiu a noção de sujeito histórico a ponto de somente os grandes heróis serem considerados dignos de serem historiados.
- b) Os sujeitos históricos passaram a ser sistematicamente desconsiderados nos estudos da terceira geração annalista.

- c) A ideia contemporânea de sujeito histórico é bastante alargada, pois abarca não apenas heróis, papas e políticos, mas também sujeitos que, não necessariamente, ocupam o topo da hierarquia social.
- d) A noção de sujeito histórico foi dada, prioritariamente, pela escola metódica. Em função de sua abrangência, foi pouco questionada, não sofrendo maiores modificações ao longo do tempo.

4. Leia o fragmento a seguir, que provoca reflexões sobre a memória e suas relações com o passado:

Podemos compreender a memória como sendo qualquer forma de pensamento, percepção ou prática que tenha o passado como sua principal referência. A memória de experiências passadas está presente em cada palavra que dizemos, em cada passo que damos ou em cada sonho que construímos. Ela está presente no pensamento, nos sentimentos e percepções, bem como na imaginação. Tudo o que sabemos ou que podemos aprender se deve às memórias que possuímos ou que iremos adquirir. Mesmo considerando a presença da memória "em nós", precisamos considerar que esse "nós" não é uno e indivisível. (Santos, 2003)

Assinale a alternativa que indica corretamente as relações entre história e memória:

- a) História e memória são conceitos sinônimos, já que ambos se referem ao passado.
- b) O historiador atento é, antes de tudo, um problematizador da memória. Ele deve sempre se perguntar por que algo é lembrado em detrimento de algo que é esquecido.

- c) A memória é um problema exclusivo da psicologia e da neurociência; por isso, o bom historiador deve abster-se de analisá-la.
- d) A melhor maneira de um historiador trabalhar a memória como fonte é tomando por base documentos oficiais produzidos por instituições.

5. Leia o excerto a seguir com atenção:

Segundo Jacques Le Goff, a memória é a propriedade de conservar certas informações, propriedade que se refere a um conjunto de funções psíquicas que permite ao indivíduo atualizar impressões ou informações passadas, ou reinterpretadas como passadas. O estudo da memória passa da Psicologia à Neurofisiologia, com cada aspecto seu interessando a uma ciência diferente, sendo a memória social um dos meios fundamentais para se abordar os problemas do tempo e da História.

Fonte: Maciel, 2006, p. 275.

Assinale a alternativa que apresenta uma concepção correta sobre as abordagens interdisciplinares em História:

- a) Tais abordagens devem se restringir às relações com o campo da sociologia, pois o trecho exposto justifica a exclusividade das relações entre essa área do conhecimento e a história.
- b) Essas abordagens ajudam o historiador a abarcar a complexidade dos fenômenos humanos ao longo do tempo.
- c) O excerto confirma a necessidade de o historiador ater-se à arqueologia na busca de relações interdisciplinares.
- d) Tendo em vista que os fenômenos psicológicos são circunscritos ao presente, o fragmento apresentado desencoraja relações entre a história e a psicologia.

Atividades de aprendizagem

Questão para reflexão

1. Para facilitar sua reflexão acerca das questões propostas a seguir, leia esta entrevista:

Protesto pró-ditadura ignora história do país, diz Comissão da Verdade de SP

Desrespeito à história política do país ou falta de conhecimento sobre o período da ditadura militar. Para os membros da Comissão da Memória e Verdade da Prefeitura de São Paulo, o grupo que foi à avenida Paulista pedir a intervenção militar no domingo (15) sofre de algum desses problemas.

O jornalista Audálio Dantas, a professora Tereza Lajolo e o advogado Fermino Fecchio fazem parte da comissão instaurada em setembro do ano passado, que também conta com o escritor Fernando Morais e o ex-procurador Cesar Cordaro.

Os cinco trabalham para investigar violações dos direitos humanos praticadas na cidade durante a ditadura e apuram crimes cometidos por agentes públicos da prefeitura. Eles pretendem esclarecer o envolvimento de empresários, instituições e dos cemitérios municipais na execução de militantes e ocultação dos corpos.

Testemunhas do período e mergulhados há seis meses em documentos da época, dizem que a história dos anos de chumbo ainda é pouco conhecida dos brasileiros. E culpam o próprio Estado por dificultar o acesso às informações.

Leia abaixo a entrevista com Dantas, Lajolo e Fecchio.

Folha – O grupo que pede a intervenção militar reuniu centenas de pessoas na Paulista. Esse movimento está mais exposto?

Audálio Dantas – Esses grupos apareceram muito timidamente nos protestos de junho de 2013, com uma faixa aqui e ali. No domingo tiveram mais presença e se manifestaram de forma direta sobre a volta da ditadura. Estão aí como produto da democracia que foi conquistada

às custas de muito sacrifício, de muitas vidas. Devemos prestar atenção nisso e o trabalho da comissão da verdade é esclarecer a verdade e mostrar à sociedade quão nocivo o período foi para o país. Os reflexos estão aí até hoje, inclusive na presença dessas pessoas.

Tereza Lajolo – Me deixou estarecida que as pessoas na manifestação não perceberam o elemento fundamental: estão vivendo em uma democracia. Eles dizem que naquela época era melhor, mas o simples fato de passar um abaixo-assinado era motivo para você ser presa, porque estava se manifestando contra o governo. E no domingo ninguém reprimiu. Eles tiveram essa liberdade, todos podem criticar o governo. Por que alguém quer a volta de uma coisa dessas? Não estamos conseguindo dar uma resposta a um momento complicado do ponto de vista econômico e político. É necessário fazer o povo entender essa realidade, saber quais são suas bandeiras e como se posicionar nesses momentos. A crise existe, assim como em outros períodos do Brasil. Sem resposta do governo, as pessoas dizem “tira esse e coloca outro”, mas coloca outro para quê? Você quer a ditadura, mas para quê? E a economia? Outras questões devem ser discutidas.

O que faz as pessoas se manifestarem a favor de uma opção tão extrema como a intervenção militar?

Audálio Dantas – Observa-se uma profunda ignorância de história na maioria das pessoas que participaram da manifestação, não só aqueles que pedem o retorno dos militares. Não há o entendimento do que o país está vivendo e do que a ditadura militar representou de atrasos. São pessoas muito bem-postas na vida que dizem coisas reveladoras da profunda ignorância ou da falta de respeito com a história do país. Não entendem que soluções não passam simplesmente pela substituição de um governante.

Fermino Fecchio – A gente tem que relativizar essa manifestação. Estamos falando de um protesto na avenida Paulista. Não vi em outro lugar símbolos fascistas. Fazem passeata numa cidade que sequestrou, torturou e matou. Se eu pegar essa lista aqui [de desaparecidos políticos], cito um exemplo. Virgílio está sepultado num cemitério de São Paulo há 46 anos. Foi sequestrado, torturado, assassinado e sepultado como indigente em um cemitério público da cidade, com a conivência

de muitas dessas classes que se manifestaram lá. Aliás, com o dinheiro dessas classes que sustentavam esses mecanismos. Virgílio está há 46 anos sepultado e até hoje o poder público não devolveu os restos mortais para [sic] família. Quem contou essa história para os que estavam lá [na manifestação]? Eles também são vítimas do mesmo Estado que institucionalizou o terror como política pública. O Estado não dá informação. Quem são os professores que contam isso para seus alunos?

Como criar uma consciência sobre a ditadura e como a comissão colabora para isso?

Fermino Fecchio – As comissões da verdade são uma responsabilidade social dos poderes públicos, dos equipamentos culturais. Quem fala desse assunto? Ninguém. Da mesma forma que até hoje esse pessoal ignora os fatos, quem torturou e matou não foi nem processado. Como a gente trabalha a impunidade? É necessário alertar sobre isso. O Carlinhos Metralha [que estava no protesto e foi aclamado por manifestantes] não foi depor na Comissão Nacional da Verdade. Ele não apareceu lá, mas aparece na Paulista. Queremos contar a história, para os munícipes, de como a prefeitura de São Paulo funcionou durante o período da repressão. Ela ajudou na repressão? Essa é nossa humilde missão, não é julgar ninguém.

Quais são as dificuldades?

Tereza Lajolo – O que nos acompanha nessa questão de mostrar a ditadura é o fato dos militares terem queimado documentos, de muitos ainda serem impedidos de falar e a documentação que eles têm e não abrem. Quem não deve não teme. Em 1989, os familiares conseguiram a abertura dos documentos do Dops (Departamento de Ordem Política e Social), que estão hoje nos arquivos do Estado, você pode ir lá e consultar. Agora, os arquivos federais, nem a pau. Muitos dos documentos federais foram queimados.

Como veem as selfies com os policiais militares nos protestos?

Audálio Dantas – É a negação de tudo o que se disse nas manifestações em 2013, que a polícia militar era violenta. E os militares acharam muito bom, estavam posando com as mocinhas. As pessoas esquecem que

diariamente essa mesma polícia massacra dezenas, centenas nas periferias das grandes cidades. Ninguém está ligando para esse problema. Não que o policial não seja uma pessoa como qualquer outra, mas isso é a confraternização com o símbolo da repressão.

Tereza Lajolo – Historicamente fomos criados numa forma que reverencia o militarismo. A gente sempre aceitou que isso existisse, que precisa se formar no quartel para defender a pátria, não é nem a defesa dos cidadãos. É um troço meio doido. Quando as pessoas acham que essa realidade precisa ser questionada e transformada, se tornam inimigos da pátria. “Saia daqui e vá embora.”

Por que esses movimentos pela intervenção militar aparecem com mais força em São Paulo?

Tereza Lajolo – Todo o processo de organização [do regime] aconteceu aqui. A coisa ocorreu de forma planejada com o pessoal de São Paulo, inclusive com empresários da cidade. Além disso, as pessoas que estavam junto ao regime também formaram opinião na família, foram semeando. E um dia a erva daninha aparece. As redes sociais também vão formando opinião. As pessoas formam a cabeça e assumem coisas que nem sabem o que são. Foi como aconteceu na época da ditadura. Eu morava no conjunto residencial da USP até um dia depois do AI-5 (Ato Institucional número cinco), quando fui colocada para fora. Os indivíduos que foram nos prender estavam armados com metralhadoras e, segundo eles, seus superiores disseram que tínhamos armas antiaéreas. Eles tinham medo da gente, acharam que éramos pessoas perigosíssimas.

O movimento que pede intervenção militar pode ameaçar a democracia de alguma forma?

Fermino Fecchio – Não vejo condições de um golpe militar e nem acho que seja o objetivo desses grupos. Se vier o golpe, vem por outros caminhos. Nem no Paraguai estão usando as Forças Armadas. Você usa o Poder Judiciário, tem outros meios. Mas não por Forças Armadas, não vejo que aí está o perigo. Tem tido muita discussão interna nas Forças Armadas. Fui professor de direitos humanos para polícias estaduais. Quando você imaginava discutir direitos humanos com policiais? Quando [...] eles passam a entender que direitos humanos é o direito deles, a coisa começa a mudar. É uma mudança cultural que vai indo e eles veem que estão morrendo.

Audálio Dantas – Também considero remota a possibilidade de golpe militar, porque eles nem saberiam o que fazer no poder. Mas acho que os movimentos conservadores representam um perigo de retrocesso nos avanços que o país teve até agora. E contribuem para setores tradicionalmente aproveitadores, especialmente no Congresso Nacional, que atuam para tirar vantagem. As pessoas que têm as rédeas do Congresso se beneficiam da situação e isso se reflete no processo democrático. O país fica numa situação de paralisia.

Fonte: Fagundes, 2015.

- a) Com base nessa reportagem e nas discussões apresentadas neste capítulo, qual deve ser, em sua opinião, a postura do historiador com relação à memória?
- b) Entre os argumentos apresentados pelos entrevistados, quais você achou mais relevantes para contrapor o movimento que pede o retorno dos militares ao poder?

Atividade aplicada: prática

1. Entreviste duas pessoas com mais de 60 anos sobre o período da ditadura militar. Elabore questões sobre como era a vida delas, o emprego, as relações familiares, entre outros assuntos. Pergunte-lhes também como se sentiam nas ruas e se os militares interferiam, de algum modo, em sua vida. Em seguida, tabule as informações e contraponha-as às presentes em livros de historiografia sobre o período. Não se prive de fazer sua própria interpretação, mas se lembre de não cometer anacronismo.