

## **DE COMO O ENSINO DE HISTÓRIA CONSTRÓI A PAZ ... DOS CEMITÉRIOS E, ASSIM, SERVE À GUERRA<sup>1</sup>**

Rosa Maria Godoy Silveira - UFPB

É complicado pensar, hoje em dia, que os cemitérios continuem lugares de paz porque nem mesmo os mortos têm mais sossego, não mais poupados dos assaltos e roubos. Mas esta metáfora dos cemitérios (de antes da pós-modernidade, que agora mercantiliza até os cadáveres) continua fortemente impregnando em um certo imaginário social, de modo que vamos mantê-la.

Esta metáfora enuncia o silêncio da morte. O fim da vida. A paz, enfim, depois das atribuições da existência.

Lendo-a ao avesso, enuncia, portanto, que a vida é plena de vozes, de burburinho, de movimento. De História.

A própria História, para fazer-se, também tira os mortos do seu descanso eterno. Também assalta túmulos, profana cadáveres, irrompe o silêncio das vidas biologicamente extintas. E recoloca os mortos na corrente da vida, para que eles, simbolicamente, garantam este fluxo interminável.

A Educação – e, mais particularmente, o ensino de História - é a correia de transmissão entre o que *foi*, o que *é*, o que *será*. Tempos verbais do passado, presente e futuro, mas não essencialistas, não expressão de definitivos, porquanto, mesmo se pretendendo ser, não o podem nunca, pois, então, não haveria tempos verbais, só haveria o presente: *é*. Portanto: correia de transmissão do que foi construído, do que é construído e do que será construído. Na História e pela História, assim como esta se constrói na linguagem e pela linguagem.

### **1. A História que, pretendendo a paz, constrói a guerra**

Yves Lacoste, em sua obra questionadora, a ponto de ser banida durante a última ditadura militar no Brasil, apontou que a Geografia dos Estados Maiores não era a mesma ensinada na Escola. Por analogia, podemos dizer que a História dos “Estados Maiores”<sup>2</sup> não é a mesma História ensinada.

Se História-processo é o fluxo do tempo, a História-conhecimento deveria educar a espécie humana para compreender as correntezas existenciais e aprender a nelas navegar.

Não é bem o que acontece, usualmente, nos processos educativos.

Costumeiramente, no ensino de História, aprende-se uma única correnteza, uma direção única da vida, de modo que se é constringido a segui-la, deterministicamente, formatados que somos – os humanos - para segui-la, arrastados por e para ela, como se fosse inevitável e, fora do percurso determinado, houvesse o caos. A morte.

Esta História ensinada como um dado, e não como uma construção, está imersa no mar de representações mentais sociais que se pretendem – ilusoriamente - como definitivas no entendimento do mundo e, por assim compreenderem, se arrogam a indicar um caminho também definitivo para a sociedade.

Se, no passado, a correnteza única (concepção e educação) se configurava como a visão fatalista de um teocentrismo judaico-cristão, com a modernidade, esta correnteza única se transmutou para a concepção progressista, irreversível e linear do mercado, atualizada, em nosso presente histórico, pelo discurso único da globalização. Até mesmo certas utopias de trajetórias diversas para a Humanidade, diante do que estava posto, quando se concretizaram, foram engolfadas por semelhante pretensão de se tornarem absolutas, substituindo um pretense definitivo por outro pretense definitivo.

Estas imposições simplificadoras e reducionistas das experiências vividas pelos seres humanos se lastreia, por sua vez, em relações de poder na arena social, em que

certos grupos sociais buscam fazer valer as suas interpretações de mundo sobre outras, nestas interpretações estando inclusas as representações da(s) sociedade(s) passada(s) mas, sobretudo, as representações sobre o presente histórico e as configurações que deste se projetam para o futuro.

Nestes jogos de forças, as interpretações vencedoras (seus portadores) – não apenas discursiva, mas materialmente, nos espaços e instituições e nas práticas de poder – costumam desqualificar e silenciar e, no extremo, reprimir as interpretações e opções político-societárias discordantes. Nos espaços educacionais (não só escolares), é onde os detentores das interpretações hegemônicas buscam transmiti-las às futuras gerações, para conformá-las na sua visão de mundo.

As visões de mundo de fatalidade e destino – “o caminho é este, fora dele, não há salvação”<sup>3</sup> – são, obviamente, históricas porque engendradas em determinados e localizados tempos históricos, mas anti-históricas no sentido de buscarem o prolongamento e a eternização destes (seus) tempos históricos e a supressão do que os contradiga, os confronte. Em síntese: a elisão do conflito.

Nesta empreitada, se processa uma eugeniização e higienização mentais para eliminar vozes dissonantes. Do mesmo modo que as reformas urbanas clássicas, empreendidas pelas burguesias européias a partir do século XIX, e imitadas pelas elites brasileiras no início do século XX, embelezavam as cidades (o critério do Belo medido por suas concepções de mundo e interesses) e removiam o Feio (igualmente medido, o que, em última instância, conotava os pobres, os trabalhadores, os excluídos), a Educação procede a um “embelezamento” e um ordenamento nos seus processos.

Nos espaços educacionais – com relevo, a Escola -, vários mecanismos constroem, sob a capa de “pacificação” e “consenso”, aquilo que, com este efeito de verdade, não passa de uma leitura unilateral e hegemônica da História. O presente, ou seja, o universo de vivência dos alunos, não é problematizado, o passado é transmitido como

um tempo acabado e morto ou que se prolonga no presente histórico. O argumento de autoridade se impõe, mediante a visão do professor (que já porta a visão de outro professor, e este, de outro professor etc etc) ou mediante a visão do autor do livro didático, que elabora sua obra mediante os constrangimentos do mercado. Há o *dado*, um conjunto de informações postas de forma irrefutável, como uma espécie de sorte lançada ao ar para ver onde ela cai. O conflito – tão presente e manifesto<sup>4</sup> no cotidiano escolar – é escamoteado, a não ser quando situações mais sérias são resolvidas pela punição e a ordenação repressiva da norma. O que deveria ser, por excelência, o processo educativo, ou seja, a formação dos educandos no e pelo conhecimento, de modo a irem se construindo como sujeitos<sup>5</sup>, e que implica, portanto, na turbulência das descobertas, dos questionamentos e dos debates, na direção reflexiva que possibilite conhecer e pensar<sup>6</sup>, é substituído pelo silêncio. Faltando este clima de inquietação, não há conhecimento, mas apenas um amontoado de informações sem compreensão do seu significado, pois conhecimento implica sua mobilização para a vida das pessoas. Instaura-se, pois, a paz dos cemitérios.

Em tempos recentes, em decorrência da ampla disseminação da violência nas mais diversas sociedades, sob as mais diversas formas e escalas, têm-se engendrado Campanhas pela Paz. No Brasil, criou-se um programa oficial do Governo, intitulado Paz nas Escolas, como tentativa de minimizar a violência inscrita no cotidiano escolar. Fazem-se passeatas com os estudantes, pelas ruas, com cartazes, *slogans* e camisetas alusivos à paz, etc. Chega-se ao extremo de uma Campanha de Paz pela Paz, esvaziada de conteúdo.<sup>7</sup>

A elisão do conflito na Escola e a sua explicitação em episódicos debates e manifestações nas ruas serão suficientes para construir a Paz? Serão capazes de evitar a *guerra* no sentido, não necessariamente de confronto bélico, mas de hostilidades e confrontos em âmbito social e interpessoal?

## **2. A História que constrói a paz pelo enfrentamento do conflito (da guerra)**

Não é jogando o conflito para debaixo do tapete ou tornando o processo educativo asséptico que o conflito desaparece. A paz dos cemitérios educativos/escolares alimenta a guerra, pois pretende matar a vida, a compreensão das correntes existenciais, ignorando-as. Só que estas correntes irrompem: se os mortos falam na História, que dirão os vivos? Se silenciados, poderão levantar suas vozes com maior turbulência, e, o que é grave, sem entendimento dos próprios atos que praticam. Pois não foram educados para lidarem com o conflito senão para aceitarem a violência imposta por um ensino de coisas que não lhes disseram respeito e a suas vidas, que lhes causa estranhamento.

Como escreveu o sociólogo Michel Wieviorka<sup>8</sup>, o que faz o sujeito, é *“a capacidade de construir-se a si próprio, de proceder a escolhas, de produzir sua própria existência”*, mediante o seu reconhecimento junto ao Outro, nas relações interpessoais e na comunicação intercultural, de que faz parte o modo conflitual.

Se a Educação como um todo, e o ensino de História em particular, não oferece às pessoas a possibilidade de escolhas porque lhes impõem destinos e fatalidades, portanto, não reconhecendo os sujeitos, estas pessoas buscam, de outras maneiras, que não o diálogo, expressar sua inconformidade. Se não aprendem a dialogar, como fazê-lo?

A História é o campo do conhecimento, não único, por certo, mas por excelência, que pode ajudar a construir tais possibilidades, pois, sendo o seu objeto o repertório das experiências vividas pelas mais diferentes sociedades no tempo, este repertório contém as mais diversas trajetórias percorridas pela espécie humana no enfrentamento de problemas de cada época, muitos dos quais são comuns a várias sociedades e a muitas épocas. Indo mais fundo, este repertório contém as mais diversas trajetórias percorridas no âmbito de cada sociedade, demonstrando que os grupos sociais e as pessoas têm respostas diferenciadas para os seus problemas, às vezes, para um mesmo problema, a depender de seu âmbito relacional.

Assim, o Ensino de História, antes de tudo, deve problematizar<sup>9</sup> os tempos históricos e as experiências vividas. É irônico que pesquisadores de História, nas suas atividades investigativas, interroguem o passado e, muitas vezes, ao ministrarem aulas, *des-problematizem* o conteúdo e o tratem apenas como dados, informações, valendo-se do argumento de autoridade, sua e dos autores em que se apóiam. Como, então, formarão profissionais de História capazes de problematizarem e ensinarem seus alunos de Educação Básica a problematizarem? No caso, a problematização do conflito como um componente das relações históricas.

O ensino de História deve assim abordá-lo e proceder a seu exame no repertório das experiências vividas, buscando compreender os seus vários condicionantes, os seus protagonistas assim como as várias respostas para o mesmo construídas. Compreender como foi erigida uma cultura do uso/abuso do poder, da força, da exploração e subordinação dos mais fracos, como “solução” para os conflitos. Poderão contra-argumentar-me: “mas os conflitos são ministrados na sala de aula, afinal, há um imenso leque de guerras, revoltas, rebeliões, etc nos programas curriculares”. Isto é certo, mas não se trata do elenco de confrontos, trata-se da abordagem que se lhes imprime. Usualmente, os confrontos são simplificados da seguinte maneira: tal evento, tais contendores, tais razões de cada parte, a parte vencedora, o lado vencido. Faltou o quê? O principal: o processo do embate, as estratégias e táticas de cada parte (estamos nos referindo muito mais à dimensão política), como foi urdida a vitória, como se processou a derrota.

No contraponto, o repertório deve ser examinado quanto a outras alternativas de solução, constitutivas de uma cultura de debates, de diálogo, de pactos, de paz. Da mesma maneira, não é uma abordagem retilínea tipo: tal evento, tais contendores, tais razões de cada parte, solução, mas para além disso, a tessitura desta última.

Uma outra perspectiva, adicional, de compreender o conflito na História, é o tema da Diversidade e Pluralidade Cultural.<sup>10</sup> Tão mais pertinente neste nosso tempo presente,

quando a globalização recolocou na agenda esta temática. Mas a forma de apresentá-la é preocupante: o reconhecimento retórico-discursivo das alteridades não se acompanha de seu efetivo reconhecimento nas práticas sociais; o reconhecimento, mesmo se efetivado, vem acompanhado de discursos e, sobretudo, práticas de desconstrução do princípio da igualdade social, princípio esse que confere a Cidadania e deve ser comum a todas as pessoas, para além das suas diferenças e edificado a partir das mesmas. Por outro lado, a retórica do diverso tem deixado na opacidade o discurso único e as práticas de uma inevitável globalização na sua configuração capitalista, que desqualificam outras alternativas de organização societária.

O tratamento didático do repertório de diversidades socioculturais, configurando mesmo a História naquilo que lhe é mais próprio, as singularidades, necessita: contemplar o amplo espectro das heterogeneidades sociais, problematizadas pelo presente; possibilitar a sua compreensão e como certas alteridades se constituem em Identidades Sociais; examinar como muitas destas identidades, no movimento de auto-afirmação e preservação, imergem e emergem em conflitos e como tais conflitos foram/são resolvidos; examinar e refletir sobre experiências de convivência na diferença e os processos de construção de sociedades plurais.

Mahatma Gandhi afirmou: *“Não existe caminho para a paz; a paz é o caminho”*.

O ensino de História tem um papel estratégico na construção de uma cultura de paz. Pois, se queremos a paz, esta não está em algum lugar do futuro. Ela deve constituir o caminho. Ela começa aqui e agora, e deve ser a todo o tempo. Ela também está no passado, em experiências históricas que nos apontam possibilidades de convivências fraternas entre diferentes. Algumas concretas, outras fracassadas no seu momento histórico, mas latentes nas virtualidades da sua releitura e sua apropriação em um novo tempo. A História não nos dará respostas prontas como vai ser o percurso, mas a consciência, que nos permite vislumbrar que não há fatalismos nem destinos e que

somos nós, nas alegrias e nas dores, nos conflitos e na paz, sobretudo nas incertezas<sup>11</sup>, que construímos, sob os mais diversos trajetos, a aventura humana.

---

#### Notas

<sup>1</sup> Este título foi inspirado no título da obra de LACOSTE, Yves. *A Geografia.- isso serve, antes de mais nada, para fazer a guerra*. Campinas: Papirus, 1985.

<sup>2</sup> Estamos aspeando a expressão Estados Maiores, entendendo-a com uma conotação mais ampla do que a militar, incluindo aí o sentido da direção política dos Estados.

<sup>3</sup> Sobre fatalismo e destino, cf. GIDDENS, Anthony, em *Modernidade e Identidade*. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002. Capítulo 4.: p. 104- 134.

<sup>4</sup> Interessante pensar estas duas palavras em uma dupla acepção de cada uma: *presente*, que marca presença e pertence ao tempo presente; *manifesto*, como aquilo que se manifesta e que é um manifesto da violência de nossa sociedade.

<sup>5</sup> “Le sujet, c’est la capacité de se construire soi- même, de procéder à des choix, de produire sa propre existence. C’est, pour reprendre le vocabulaire de Hans Joas ((1999[1992], p. 150), “le caractere créateur de l’agir humain”. C’est la capacité de s’engager, et donc tout aussi bien, de se dégager. Et il n’est de sujet que dans la reconnaissance de sujet chez l’Autre, dans l’acceptation de l’altérité. Le sujet n’est pas pour autant um électron libre, dont la trajectoire personnelle échapperait à toute contrainte, à toute norme, à toute relation avec d’autres que celles qu’il choisirait. Il n’existe que dans la capacité à vivre des relations. Je pense même qu’il y a d’autant plus d’espace ouvert au sujet qu’il y a, précisément, dans une société, des possibilités de reconnaissance à l’oeuvre aussi bien dans les *relations interpersonnelles* (em particulier dans la famille) que dans la *communication interculturelle*, et dans le cadre de *rappports sociaux*, y compris et surtout, j’y reviendrai, sur un mode conflictuel. Le sujet n’est qu’une dimension de la personne, que je distinguerai de l’individu, défini à mes yeux non pas par la production de soi- même, mais par la participation à la modernité et notamment par la consommation et l’accès à l’argent. Enfin, le sujet est pour moi une catégorie abstraite, qui trouve sa réalisation concrète la plus importante dans l’action. Mais le sujet ne devient pas toujours ou facilement ou pleinement acteur, et c’est même souvent dans l’espace qui sépare le sujet de l’acteur que s’ébauche la violence.” Cf. WIEVIORKA, Michel. Pour comprendre la violence: l’hypothèse du sujet. *Sociedade e Estado*. Brasília, v. 19, n. 11, p. 21-51, jan./jun. 2004. Esta Revista é editada pelo Departamento de Sociologia da UnB e o volume referido tem como temática *Violências e Conflitualidades*.

<sup>6</sup> Cf. CHÂTEL, Vivianne. Réconcilier activité de penser et activité de connaître. *Sociedade e Estado*. Brasília, v. 17, n. 2, p. 333- 349, jul./dez. 2002. A autora integra o Cerlis – Universidade de Paris V Sorbonne, responsável pela cadeira francófona de Trabalho Social e de Políticas Sociais – Universidade de Fribourg. Neste artigo, a autora questiona a disjunção entre a atividade do pensamento e a atividade do conhecimento, e a indiferença dos cientistas às coisas do mundo, abrigados em suas Torres de Marfim.

<sup>7</sup> Uma crítica à Paz pela Paz pode ser encontrada em SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. Por que a cultura da paz?. In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares.(Org.). *Ética e cidadania nas escolas*. João Pessoa: Ministério da Justiça/Secretaria da Educação e Cultura da Paraíba/Editora da UFPB, 2003, p. 13-18.

<sup>8</sup> Professor da École des Hautes Études em Sciences Sociales – EHESS/Paris.

<sup>9</sup> Sobre a problematização, Cf. MIRANDA, José A. Bragança de. *Teoria da Cultura*. Lisboa: Século XXI, 2002.: “... a experiência é a estruturação de certos problemas e das respostas históricas que mereceram. Problematizar significa, portanto, reabrir problemas aparentemente solucionados, que se inscreveram no “real”, ganhando efetividade.(...) A modernidade é a cesura histórica que liberta a problematidade.” [http://http://pwp.netcabo.pt/jbmiranda/jbm\\_cultura.htm\\_p.5-6](http://http://pwp.netcabo.pt/jbmiranda/jbm_cultura.htm_p.5-6). Consultado no dia 29 maio.2005.

<sup>10</sup> Sobre o tema, cf. DE CERTEAU, Michel. *A cultura no plural*, Campinas, Papirus, 1995.

<sup>11</sup> Sobre como lidar com a incerteza no Ensino, cf. PERRENOUD, Philippe. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Saberes e competências em uma profissão complexa. Tradução de Cláudia Schilling. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.