

SABER, PODER E ENSINO DE HISTÓRIA NO 1º GRAU

Adair Carvalhais Jr.*

RESUMO

Este artigo expõe uma proposta metodológica para o ensino de História no primeiro grau, a partir da reflexão acerca das relações entre saber e poder no âmbito da escola.

Esta proposta é fundamentada, ainda, em concepções de tempo e espaço distintas, das concepções correntes, e no aproveitamento de tais concepções como eixo do trabalho a ser desenvolvido.

Busca-se, também, indicar e discutir alguns elementos importantes no que se refere à implementação concreta da proposta referida no dia-a-dia do professor de primeiro grau.

Descritores de assunto: Ensino de História – Conhecimento e poder – Tempo e espaço – Implementação – Metodologia

ABSTRACT

This paper presents a new methodological approach to the teaching of History in elementary schools. It is based upon concepts emerging from the relation between knowledge and power in school and on the concepts of time and space, which differ from those present in the current practices. It also discusses the implementation of this new approach as basic to History teaching. Finally the paper makes suggestions for the adequate use of the methodology proposed.

Descriptors: History Teaching - Knowledge and power - Time and space - implementation - Methodology.

* Professor de História do Centro Pedagógico da UFMG

I. Quando se procura investigar as tarefas fundamentais do ensino de História no primeiro grau, é necessário estar-se atento às relações entre saber e poder no interior da escola e suas implicações sobre o exercício desse ato de ensinar.

Muito se fala da escola como lugar privilegiado da prática de poder, seja no âmbito administrativo, seja na sala de aula ou nas relações entre as várias instâncias pedagógicas envolvidas.

Nem sempre é suficientemente lembrado, no entanto, que o poder, mais que exercido por meio do domínio de um saber, é mediado por esse saber. Isso significa dizer que tal saber constitui o alicerce sobre o qual esse poder se edifica. Assim, todas as relações de poder na escola fundam-se na posse de um saber que se pretende pronto e acabado, imutável e inquestionável.

A relação da escola com os alunos exprime-se como poder da primeira sobre os segundos. Cabe perguntar, contudo, onde e de que maneira se gesta esse poder; qual o seu modo particular de desenvolvimento; e de que modo o saber sustenta sua constituição e possibilita seu exercício.

A constituição de um poder da escola sobre os alunos tem início já no primeiro contato entre eles, e desenvolve-se de maneira perversa, pois ao se revestir de inúmeras boas intenções, mascara seu profundo e arraigado autoritarismo.

Baseia-se na concepção disseminada, prontamente aceita e quase nunca questionada, de que os alunos são, em si mesmos, absolutamente desprovidos de saber. A essa concepção equivale a de uma escola como proprietária de todo o saber. Entre esses dois pólos excludentes e tornados opostos resta instalar-se uma prática que se limita a uma simples transmissão de quem tudo sabe para quem nada sabe, que se mascara, em nossos dias, de inúmeras técnicas didáticas que em nada modificam tal prática.

Concebidos como seres vazios de saber no âmbito de uma instituição cujas relações políticas sustentam-se exatamente no domínio de conhecimentos, anulados na possibilidade de tornarem-se sujeitos, os alunos são colocados numa posição passiva de quem deve ser preenchido pelo saber que somente a escola possui.

Desse modo, a relação já nasce viciada e só pode ser autoritária, pois não há qualquer participação dos alunos na construção desse saber. Passa a existir, então, um poder da escola sobre os alunos e não com eles, que equivale àquela relação mediada pelo saber, onde um é ativo e outro passivo.

Também os professores posicionam-se de maneira passiva frente a um conhecimento elaborado em outras instâncias, e que não lhes diz respeito. Funcionam como correias de transmissão de conteúdos alheios e não se percebem como capazes de construir saber. Daí a predominância dos manuais e dos livros didáticos na sua prática diária.

De outro lado, surgem como executores, na escola, de uma vontade deles distante, de um poder que lhes é imposto e do qual eles não conseguem se desgarrar, já que não podem criticá-lo.

Pretender formar alunos conscientes, capazes de participação e de transformação social exige essa crítica, pois o autoritarismo das relações escolares torna-se inibidor da constituição de qualquer consciência social e contrário à tomada de posição política.

Urge quebrar essa relação autoritária a partir do lugar de onde ela obtém mais energias para se desenvolver e se renovar: a sala de aula. Para isso, faz-se necessário, antes de tudo, revelar uma fissura nessa construção aparentemente tão sólida do saber escolar, penetrá-la até seu âmago, questioná-la a fim de tornar clara a possibilidade de desenvolver-se uma prática que frutifique outra espécie de relação de poder.

A falha, o buraco no muro dessa construção reside no fato de que a escola domina um saber mas não o saber: um saber sistematizado, racionalizado, construído através de séculos, mas tão somente um saber entre outros que convivem na sociedade.

O autoritarismo da escola funda-se na reprodução de uma concepção social segundo a qual o saber escolar é superior aos outros. Reforça-se pela negação da validade de todos os outros saberes e aprofunda-se na consciência dos alunos à medida que eles interiorizam tal negação, negando-se a si próprios (se o único saber válido é aquele que eles não dominam, então está aberto o caminho da imposição de um saber que não lhes pertence e que, de tão distante, nunca lhes pertencerá por completo).

Para fender a base desse poder é preciso quebrar o monolitismo do conhecimento escolar, permitindo que o saber da rua e o da televisão, da casa e dos jornais penetrem efetivamente a sala de aula e sejam respeitados por meio de um trabalho que vise à sua socialização e à sua interação com o saber dos livros didáticos, da biblioteca e do professor, entre outros.

É preciso considerar tais saberes como epistemologicamente válidos, pois dotados de uma espécie de informação acerca do mundo e de uma

tentativa de elaboração deste mundo (= conhecimento). Urge fazer desses saberes os pontos de apoio para a interação social na sala de aula e para a construção de um outro saber, diferente de todos: um novo saber finalmente dotado de significado para os alunos, já que fruto daquela interação e, como tal, portador da marca característica do seu mundo. Um novo saber capaz de responder às dúvidas e exigências que esses alunos de agora - diferentes dos de ontem - fazem a esse mundo particular - diferente, também, do mundo do professor e do mundo dos autores de livros didáticos.

Nessa relação, o saber da escola não deve ser considerado como o fim ao qual se destinam os alunos, pois ele responde a um outro mundo, que não é, necessariamente, o deles. Se assim for, mais esse saber se distanciará da vida fora da escola pois aos alunos só restará o esforço supremo para alcançar seus mestres e dominar o que eles pretensamente, já dominam.

Por outro lado, o saber da escola não pode ser abandonado em proveito do saber da vida! A função da escola é permitir o acesso ao conhecimento constituído. Mas tal conhecimento não deve ser algo petrificado, mero dado inerte dos livros, distante do mundo atual. Ao contrário, deve ser encarado como algo vivo, transformável pois fruto de um mundo em permanente transformação.

O que proponho é a construção de uma relação de poder que permita a efetiva participação dos alunos - não apenas respondendo àquilo que o professor propõe - comparecendo com seu saber, interrogando o mundo e formulando questões, procurando, enfim, na interação dos inúmeros saberes que tal relação deve dispor em sala de aula, a resposta a suas dúvidas, ou seja, o saber que tenha sentido para eles.

II. O ensino de história tem um papel fundamental quando se trata de fazer penetrar na escola a realidade do mundo. É preciso, porém, ter claro o que se pretende com esse ensino a fim de que se possa formular as estratégias adequadas.

Muito se fala da necessidade de se ensinar uma história crítica. Mas se os alunos sabem criticar esse ou aquele personagem histórico, esse ou aquele evento, isso não implica, necessariamente, que sejam críticos. Somente o serão se tais críticas forem resultado do seu próprio trabalho, de seu interrogar no mundo, se forem fruto de um saber elaborado a partir deles e não mera repetição dos raciocínios e críticas dos professores.

A elaboração de uma história crítica pressupõe que os professores mantenham unidos, de forma indissolúvel, sua prática diária, a elaboração de conhecimentos e a teoria. Esta última permite a formulação de respostas a perguntas essenciais tais como o que é história, para que serve, o que é ensinar história, e o que se pretende ensinando história. Quanto mais claras as respostas, mais facilmente se colocarão em questão a prática cotidiana e sua relação com o saber constituído.

Pressupõe, ainda, conceber os conteúdos jamais prontos, mas em permanente elaboração, já que o próprio movimento da ciência histórica e o transformar da realidade seriam suficientes para revelar a inexistência de um conhecimento definitivo.

Conceber assim os conteúdos implica reelaborar de forma radical o que se entende por dois conceitos que perpassam qualquer ensino de história: espaço e tempo.

A história trata do estudo das ações dos homens que, pelo trabalho - e portanto, socialmente - transformam o espaço existente e criam outros espaços, ao longo do tempo. Um arranha-céu distingue-se, desse modo, de um barraco de madeira mais por sua natureza social do que por sua constituição material. Não habitam, por conseguinte, o mesmo espaço - mesmo se vizinhos! - e relacionam-se por meio de suas temporalidades específicas - também distintas. Essas temporalidades em interação produzem uma nova temporalidade historicamente determinada. Em suma, tanto espaço quanto tempo são conceitos que devem ser apreendidos nas relações sociais e não no mundo da natureza.

A compreensão da temporalidade histórica, como a do espaço, não pode prescindir do trabalho. Trabalhando, agindo sobre a natureza, sustentado numa base social definida, o homem configura o espaço do mundo à sua maneira, transforma-o e cria novos espaços que o envolvem. O tempo histórico mostra-se, precisamente, como aquele das transformações sociais, perceptível por intermédio da ação dos homens sobre o mundo físico, social e cultural. É, enfim, o tempo construído pelo trabalho humano - e neste momento encontra-se com o espaço (se não houvesse qualquer diferença entre o Império Romano e o mundo de hoje, não seria possível reconhecer nenhuma temporalidade. Estaríamos, como se diz, parados no tempo).

Tempo e espaço exprimem uma realidade mutável, pois incrustam-se na carne do mundo continuamente transformado pelo trabalho do homem, ele próprio modificando-se à medida que modifica as relações sociais que lhe emprestam sentido.

Só dessa maneira é possível conceber o passado não como um conjunto de fatos guardados numa gaveta à espera do historiador, nem como uma sala escura cuja chave apenas ele possui. O passado constitui-se a partir de uma re-elaboração infundável à medida que o presente suscita novas questões, revela outros desdobramentos, cria diferenças e novos interesses. Não há, por conseguinte, um passado determinado - nem tampouco o passado - mas inumeráveis passados!

Estes não respondem tudo nem qualquer coisa que se lhes interrogue: revelam-se apenas, de modo peculiar, a partir daquela parcialidade que o presente lhes imputou. Jamais se dão por inteiro, nem se ocultam totalmente.

De qualquer maneira, nenhum historiador dispõe de todos os fatos, todos os documentos, de todas as perguntas e respostas: dispõe somente daquilo que o seu mundo lhe pode fornecer, do que a sua prática de cidadão - ou sua omissão - lhe apresenta, lhe interpela. (Seria preciso, nessa altura, refutar a falácia da expressão os fatos tais quais eles são?).

Esse interrogar do passado é que permite a constituição de uma verdade histórica. Nem absoluta nem imutável, pois, ela própria, tomada por inteiro de historicidade: porque os homens mudam e nesse mudar mudam o mundo com seu trabalho, transformam a verdade sobre esse mundo e a história de onde esta eclodiu.

Se até mesmo a verdade histórica possui esse caráter mutável, qual o sentido em querer transmitir interpretações acabadas aos alunos? Deve-se, ao contrário, permitir que eles mesmos, fazendo interagir o seu e os outros saberes, interrogando o passado segundo seu viver atual, construam sua própria verdade, tão válida quanto qualquer outra, porém dotada de maior sentido, pois capaz de responder ao momento único de suas vidas neste mundo.

III. A partir dessas colocações, como enfrentar os desafios da sala de aula?

Deve-se lembrar que, apesar de possuírem um saber determinado, os alunos estão acostumados a guardá-lo para si, para usarem lá fora. O passo inicial de todo o processo deve ser a elaboração, por parte do professor, de estratégias que os instiguem a expor tal saber, tornando-o disponível para toda a turma.

Ao mesmo tempo, essas estratégias devem incitá-los a questionarem esse saber, confrontando-o com outros e trazendo para a sala de aula os diversos dados que estiverem a seu alcance.

Todo esse trabalho não alcançará êxito se o professor mantiver um relacionamento com seus alunos mais ou menos semelhante àquele já descrito. Aqui também a mudança deve ser radical pois dessa radicalidade é que depende o êxito da proposta. Toda a conformação de poder da sala de aula deve ser colocada em questão, desde sua estrutura física até os métodos pedagógicos, passando, inclusive, pela delimitação do campo abordável dos conteúdos.

É importante frisar que a presença do professor torna-se, aqui, mais fundamental, e sua tarefa, mais complexa. Se, por um lado, deve empenhar-se em quebrar as resistências naturais dos alunos, por outro, precisa manter-se como referência sempre identificável tanto do poder quanto do saber. Em nenhum momento disse que os alunos devem conduzir o processo: a condução deve ser coletiva já que se trata de um compartilhamento de saberes igualmente válidos.

De todo modo, mesmo respeitando-se a posição essencial de referência e orientação que cabe ao professor, os pontos de partida do conhecimento que se irá produzir devem ser fornecidos pelos alunos. Estes são justamente as interrogações que formulam ao seu mundo, as dúvidas e angústias que carregam, as curiosidades características de cada momento de vida.

Os professores de história queixam-se, com frequência, da falta de interesse de seus alunos e revelam seu desejo de torná-los mais participativos e conscientes.

É preciso reconhecer que qualquer pessoa só participa daquilo que lhe diz respeito, que lhe fala, ao tocar seus anseios. Tornar os alunos conscientes é permitir, de início, que a realidade em que vivem penetre a escola e seja questionada, reconstruída a partir de suas indagações concretas, pois somente refazendo essa realidade a partir de si mesmos é que se tornarão aptos a compreendê-la e transformá-la.

O passo inicial na formação de seres participativos deve ser sua transformação em agentes de saber na própria sala de aula. Um saber que sirva para que eles confrontem o mundo em que vivem, que diga este mundo para eles com suas próprias palavras - e não com as do livro didático - marcando este mundo com seu modo próprio de nele se situarem.

De pouco adianta, por exemplo, privilegiarem-se as aulas expositivas ou as pesquisas bibliográficas que não respondam a uma real necessidade do processo de construção do conhecimento. Os alunos mantêm-se passivos, limitando-se a responder a algo que nem sequer sabem o que é, ou para que serve - pois não fala ao seu mundo.

Qual a validade de se utilizarem técnicas criativas e lúdicas se elas não são acompanhadas de uma transformação radical na relação que professor e alunos mantêm com o saber constituído? Tais técnicas não são neutras, podendo ser usadas em qualquer situação ou qualquer momento. Daí a necessidade de se encaixarem num plano global de trabalho que lhes ofereça sentido, à medida que se tornem parte do processo de construção do saber.

Por outro lado, como os alunos poderão compreender o espaço como resultado da ação humana se o próprio espaço da sala de aula não lhes pertence, como não lhes pertence aquele tempo histórico longínquo que acaba se transformando num suceder de fatos socialmente neutralizados - e se molda com perfeição à imagem tosca, linear, falsa e ideológica da linha de tempo (a temporalidade histórica é conflituosa, emaranhada, tantas vezes confusa ou voltada sobre si mesma, cheia de idas e vindas, nunca apontando sempre para a frente).

Colocadas as perguntas fundamentais, exposta a realidade social assim partilhada por alunos e professores, têm-se os parâmetros a partir dos quais o passado deverá ser inquirido.

As respostas fornecidas pela pesquisa encetada não serão integrais nem absolutamente verdadeiras, mas parciais e historicamente determinadas pela situação temporal concreta. Esta não reside nos livros nem num passado fantasmagórico que paira sobre nossas cabeças ou se aloja num armário de inúmeras gavetas.

Ao contrário, será aquela que brotar da interação das várias temporalidades confrontadas em sala: quando eu formulo uma questão, moldo meu presente e, ao mesmo tempo, faço eclodir um passado original que a ele se conforma, já que propõe uma resposta possível à minha formulação.

Não é mais necessário que o professor se preocupe em conscientizar os alunos - a par do paternalismo e do conseqüente autoritarismo dessa perspectiva - pois a verdadeira conscientização já está em marcha desde que seja concebida como um tomar consciência do mundo, tomar nas mãos o mundo que os assedia por todos os lados e não como um esforço que aqueles devem empreender para alcançar a consciência - já pronta - do professor.

Construir esse duplo acesso aos mecanismos conformadores do poder e do saber é dar os passos iniciais na direção de uma escola menos elitista (já que nossa escola tem sido precisamente, a escola da exclusão): do saber originário de alunos e professores, de suas opiniões e idéias, de seu mundo, enfim.

Mais do que um conjunto de idéias e valores da elite, tal escola ensina a passividade: frente a um saber acumulado e imobilizado, estéril pois não confrontado com a permanente mudança do mundo; frente a um mundo do qual os alunos não farão parte, pois aquilo que dele sabem - para eles, o saber mais importante - de nada vale na escola. Passividade, enfim, frente a uma escola distante - imutável como o mundo que ela lhes oferece - que eles freqüentam mais por obrigação ou por necessidade de socialização do que por prazer de conhecer.

Nossos alunos têm deixado a escola com um vasto, mas superficial repertório de informações históricas (superficial, pois olhado de dentro, revela-se vazio de significado já que não fala do mundo concreto em que vivem, que permanece opaco, impenetrável). Essa quantidade de informação não lhes franqueia qualquer ação ou tomada de posição, pois não os situa neste mundo, não informa qual poder de iniciativa e de mudança eles detêm. Sua passividade reflete, cada vez mais, a nossa!

Abrir a escola ao saber da vida é deixar de interditar o saber do aluno, é valorizar esse saber transformando-o, é conferir sentido à sua experiência social, torná-lo agente de construção do binômio - quase uno - poder/saber, forjando a crença na sua capacidade de se transformar a partir de seu conhecimento, e transformar o mundo, transformando a sala de aula e a escola.