

Representações e usos sociais da história no ensino¹

Luis Fernando Cerri (Departamento de História da UEPG-Coordenador do GEDHI
Grupo de Estudos em Didática da História)

Ernesta Zamboni (Faculdade de Educação da UNICAMP-Grupo Memória-História
e Educação)

1. Representações e usos sociais da história

O termo “representações” hoje, nas Ciências Humanas e na Filosofia, está longe de traduzir um consenso. Existe uma ampla variedade de conceitos e noções em torno do tema, estruturados desde as linhas mais gerais de concepção do conhecimento até os variados posicionamentos teóricos específicos, passando pelos enfoques característicos das diferentes disciplinas e áreas de conhecimento que se relacionam com o assunto, como é o caso da Psicanálise, Psicologia Social, Sociologia, Filosofia, Antropologia, História, Artes, Política e outras. Além do mais, a abordagem do termo ou conceito e da galáxia que ele reúne tem um forte caráter político, do ponto de partida assumido às conseqüências que gera: por isso, é capaz de mobilizar um diverso espectro de opiniões e posicionamentos.

O que há de comum em torno das representações não é o conceito, pois mesmo uma definição mais estrita, conforme as palavras que escolhe, indica uma ou outra posição. Por exemplo, se afirmarmos que as representações são fenômenos mentais, ou então se afirmarmos que se trata de resultantes da imaginação, ou ainda que são reflexos das estruturas materiais, teremos a expressões de vertentes distintas O que pode ser apontado, com alguma dificuldade, como comum a todas as vertentes, é o tema: trata-se de uma definição precária e arriscada, mas podemos dizer, em linhas gerais, que as representações (ou unidades básicas de mentalidades, ou ideologias, ou imaginários...²) englobam os fenômenos originados do processo de significação da existência, ou seja, da irrecorrível necessidade humana de estabelecer razões, sentidos, significados e lógicas para a sua vida. A vida de um ser humano ou de uma coletividade envolve um número incontável de informações, sensações e idéias, e o processo de significação do mundo não as considera todas, ou não as considera da mesma maneira: existem seleções, filtros, formas de ver ou ignorar, que constroem representações e são construídas por elas. Por exemplo, muito da nossa capacidade de continuar levando a vida mesmo sabendo que milhões de crianças passam por privações agudas depende das variadas representações que fazemos da ordem social e das suas perspectivas temporais.

A partir daí é que as divergências se iniciam. A divisão mais geral e clássica na área é entre duas posições: uma afirma que esse fenômeno decorre da “impressão” que o

real gera nas consciências (admitindo portanto, um real, que embora representado, existe independente da representação). Outra posição defende, ao contrário, que só o que o ser humano dispõe para significar o mundo é a representação (colando, portanto, representado e representação). Entre esses dois extremos, os estudos sobre o tema representação se desenvolvem, definindo-se pela maior ou menor aproximação de um ou outro pólo; na prática, os estudos baseados em posições radicais de um ou outro lado são quase inexistentes, sobretudo na História, em que as especulações da Linguística e da Filosofia, sobretudo, perdem força diante do desafio praticamente intransponível de encontrar uma metodologia aceitável que se coadune com elas.

Um outro dado, ainda, é o uso dos termos sem maiores reflexões teóricas, o que marca a grande parte dos estudos nesse campo com uma imprecisão terminológica e conceitual que traduz os seus problemas contemporâneos. Não é possível passar ao largo dessa discussão, mas é preciso deixar claro do ponto do qual estamos partindo. Sustentamos que os conhecimentos históricos são representações de fatos ocorridos no passado, produzidos (...) o passado já nos chega enquanto discurso, uma vez que não é possível restaurar o real vivido em sua integridade. Entretanto, não negamos a objetividade do passado, ponto de referência para que se possa desenvolver um filtro para os enunciados da historiografia e dos conteúdos da história ensinada, partindo do pressuposto de uma verdade que não é relativa ou relativista, mas relacional (ou seja, válida em função do argumento dentro do estágio do conhecimento, dentro do contexto mais geral e a partir de um reconhecimento intersubjetivo).

Na mesma proporção em que as imprecisões e divergências se avolumam, cresce o uso de “representação” nos textos historiográficos, sobretudo a partir dos anos 80, com o avanço da História Cultural. Falcon (2000) proporciona um ensaio que traça as linhas gerais desse debate, tendo por mote a pergunta/problema “a representação representa?”, compreensível apenas no interior da polêmica entre a vertente moderna e a vertente pós-moderna do debate sobre as representações. Falcon destaca que para a historiografia moderna, a representação é uma categoria inerente ao conhecimento histórico, enquanto para a historiografia pós-moderna, a representação é vista como a negação da possibilidade desse conhecimento. Para a primeira, hegemônica nos séculos XIX e XX, a realidade é objetiva e distinta da consciência dos sujeitos e a história-processo é portanto abordada pela História-conhecimento. Para a segunda, o “linguistic turn” nas Ciências Humanas faz convergir diversas correntes dentro do pressuposto de que a linguagem é a instância instituinte da realidade. Michel Foucault, Michel de Certeau e Hayden White são nomes que contribuem na fundamentação dessa historiografia. As diversas correntes pós-modernas na historiografia, por mais que diferenciem-se, participam da mudança de concepção sobre a natureza do discurso histórico, que põe em evidência a crise da idéia moderna de representação.

Este trabalho é aberto às diferentes concepções de representação e de conhecimento histórico, tendo por objetivo a reflexão e discussão sobre o fenômeno em tela: os

coordenadores, entretanto, têm um posicionamento e devem deixá-lo explícito. Embora concordemos que a crítica pós-moderna tem uma série de contribuições à reflexão sobre a História e o ensino de História, e que o conhecimento que se produz não pode mais prescindir da incorporação de diversos aspectos do pensamento pós-moderno (sobretudo a concepção de sujeito do conhecimento, em que “sujeito” não se define pela oposição a “objeto” ou “conhecimento”), situamos os alicerces de nossa opinião no posicionamento moderno, para o qual as representações não se identificam absolutamente com o real. Absorvemos, em consonância com uma série de autores,³ a idéia de que as representações participam do real, mas que há uma esfera desse real que existe antes e independentemente da representação. Com a idéia de que as representações participam do real, queremos dizer que muitas das formas de pensar e agir são estruturadas a partir de outras representações preexistentes, o que, visto da perspectiva do tempo, impõe um movimento de interdeterminação entre real, representações instituídas e novas representações.

Para desenvolver a reflexão sobre as relações entre o ensino de História, as representações e os usos sociais do conhecimento histórico, julgamos necessário optar e partir de um dos referenciais disponíveis, afinados com as linhas gerais de nosso posicionamento teórico. Nossa opção foi pela proposição de Bronislaw Baczko que, vinculado à perspectiva do imaginário, estabelece destaque para a problemática das representações em função do poder, destaque que interessa sobremaneira para a discussão sobre representações e ensino de História: “O imaginário social é, pois, uma peça efectiva e eficaz do dispositivo de controlo da vida colectiva e, em especial, do exercício da autoridade e do poder. Ao mesmo tempo ele se torna *lugar e objecto* dos conflitos sociais”. (1985, p. 310). Vale a pena citar ainda um outro trecho em que esse conceito é demonstrado:

Em qualquer conflito social grave - uma guerra, uma revolução - não serão as imagens exaltantes e magnificentes dos objectivos a atingir e dos frutos da vitória procurada uma condição de possibilidade da própria ação das forças em presença? Como é que se podem separar, neste tipo de conflitos, os agentes e os seus actos das imagens que aqueles têm de si próprios e dos inimigos, sejam estes inimigos de classe, religião, raça, nacionalidade, etc.? Não são as ações efetivamente guiadas por essas representações; não modelam elas os comportamentos; não mobilizam elas as energias; não legitimam elas as violências? (...) Não será que o imaginário colectivo intervém em qualquer exercício do poder e, designadamente, do poder político? Exercer um poder simbólico não consiste meramente em acrescentar o ilusório a uma potência 'real', mas sim em duplicar e reforçar a dominação efectiva pela apropriação dos símbolos e garantir a obediência pela conjugação das relações de sentido e poderio. (Baczko, 1985, p. 297-8)

Os usos sociais do conhecimento histórico são uma compreensão que decorre da idéia de que o ser humano produz, para poder viver, uma avaliação do passado e uma projecção do futuro, que orientam sua ação no presente. Logicamente, cada um de nós não o faz sozinho, mas apoiando-se em representações, imaginários, ideologia, menta-

lidades, produzidos a partir das mais diferentes instâncias do social. Se considerarmos que a produção científica da história é relativamente recente, temos que concordar com o fato de que diversas outras instituições que não a Universidade ou institutos de pesquisa produziram, ao longo do tempo, discursos sobre o passado, o presente e o futuro, com os mais diversos objetivos, inclusive mobilização e controle de grupos e sociedades inteiras.

Afirmamos em outra oportunidade (CERRI, 2005), que a preocupação com o uso público da História é antiga nas discussões historiográficas, mas o dado novo é que, na América Latina,⁴ entre outras regiões, essa discussão tem progressivamente encontrado um campo fértil para desenvolver-se: a Didática da História.⁵ Em termos epistemológicos, esse encontro recente pode ser relacionado, a título de hipótese, com o desafio da educação histórica diante de uma sociedade da informação, em que a escola perdeu o quase-monopólio da “verdade histórica”. Desse modo, o núcleo inicial da Didática da História, a metodologia do ensino da História, enfrentou diversos fracassos nas tentativas de renovação de métodos e conteúdos, na tentativa de aproximar o ensino escolar dos avanços da disciplina acadêmica, e parte dos pesquisadores começou a reconhecer a força da tradição dentro da escola como algo que vai além do desconhecimento ou desconfiança em relação às novidades. Estamos assim diante de pressões sociais por significados históricos a ensinar para as novas gerações, definidos em consensos sociais (fabricados ou espontâneos) constituídos não se sabe bem onde ou quando, mas que são muito efetivos em fazer durar uma ou várias visões da história que julgamos pré-críticas, conservadoras e mesmo a-científicas. Nesse trabalho de investigação, os conceitos de “cultura escolar” e “saberes históricos escolares” (que derivam daquela concepção), bem como de “consciência histórica” vieram aprofundar a discussão e elucidar alguns mecanismos das permanências e mudanças.

Em termos políticos, na América Latina, verifica-se que na maior parte dos casos, esse processo de investigação dos usos públicos da história encontra sua raiz nos processos de reconstituição da disciplina escolar, que foi posta a serviço da legitimação dos regimes militares da América Latina entre os anos 60 a 80. Para isso, assumiu-se um determinado conjunto de idéias e fatos que não eram originais, mas refletiam, pelo menos no caso brasileiro, uma estrutura de escolhas referentes à contribuição da História e de seu ensino à formação do Estado Nacional, ainda no século XIX. No caso brasileiro, essa construção significou um pacto de elites que resultou na construção do Império do Brasil, vinculado às forças conservadoras nacionais e internacionais, articuladas na restauração européia desde a primeira década do século XIX. Mesmo a República brasileira, proclamada de cima para baixo, acabou por significar novos temas para a legitimação política, mas não afastou-se do espectro conservador que marcou tanto o surgimento da História Nacional como campo do conhecimento quanto como matéria de ensino.

Na ocasião do “golpe” dado por Getúlio Vargas para o estabelecimento do Estado Novo em 1937 foram criadas festas, cerimônias que envolveram a população e suas

emoções e sua razão foram cooptadas. Na cerimônia da queima das bandeiras dos estados foram envolvidas as populações em geral e a igreja. Os estudantes em marcha, em um ritual cívico levavam a bandeira do seu Estado que foi depositada em pira e queimada. A medida que as bandeiras eram queimadas, a bandeira nacional ia sendo vagarosamente alçada no altar da pátria. Nesta representação temos os símbolos que são as bandeiras, o fogo que queima, o altar que dá o fundamento afetivo e espiritual e a juventude que representa o novo.

A análise e a reflexão deste tipo de ato cívico, desta representação é importante para o ensino história para se identificar como o poder político exerce a sua força e quais os símbolos que são usados.

Outra representação importante é o filme *Arquitetura da Destruição* produzido por Peter Cohen em 1989, na Suécia. É um documentário que denuncia os horrores produzidos pelo nazismo no período imediatamente anterior a segunda guerra mundial e durante a guerra. O mote deste documentário foi baseado nas frustrações artísticas de Hitler e no desejo de fortalecer o “novo homem” que nasceria da Alemanha nazista. Para tanto Cohen explorou os símbolos criados pelo nazismo e os desejos de Hitler em transformar a Alemanha em um centro universal da Arte, um berço com a intenção de fortalecer o “novo homem” que nasceria na Alemanha.

O filme começa com desfile militar cujo destaque está centrado nas imagens da Grécia Clássica e do Império Romano seguidos dos símbolos: a suástica e a águia. Os desfiles são solenidades que têm objetivos cívicos, militares importantes para a reafirmação da identidade nacional. Segundo Clifford Geertz estes acontecimentos públicos constituem as “as histórias que um povo conta sobre si mesmo”. Os desfiles oferecem ao público uma documentação das culturas do passado, evoca uma força emocional e uma exposição estética. E a demonstração para uma grande multidão da identidade social comum. (Ryan, Mary, 1992, p.179)

Outros pontos de referência são: o significado da música de Wagner para Hitler, (segundo ele, só entende o nacional-socialismo quem conhece as suas músicas) e as representações criadas para o cinema também foram usadas para colocar ao conhecimento da população os programas de Eutanásia, dirigidos contra os doentes mentais e aos judeus.

A escolha desse filme como ponto de convergência das nossas reflexões não é gratuita: as questões históricas do nazismo e do holocausto são chaves para a reflexão sobre as representações, no contexto do debate sobre história e pós-história, no qual está em xeque a possibilidade do conhecimento histórico e, portanto, a possibilidade de seu ensino. Ao mesmo tempo, o filme de Cohen é um conjunto organizado de representações (em linguagem fílmica, reunindo documentos, narrações, outros filmes...) sobre as representações do nazismo (desfiles, cinema, símbolos, projetos arquitetônicos). Retomaremos esses pontos abaixo.

2. Ensino de História e representações

O conhecimento dos mecanismos de criação, dos significados dos símbolos das representações são importantes para o ensino de História, sobretudo as que se referem ao indivíduo e à sociedade no tempo, bem como do próprio tempo em si, em suas expressões. Se compreendemos o ensino de História como uma síntese dinâmica entre conhecimento acadêmico, possibilidades didáticas e necessidades sociais por conhecimento histórico (identidade e orientação temporal), temos que um dos seus componentes centrais é o saber histórico elaborado, produzido por especialistas em instituições total ou parcialmente destinadas a produzir esse saber.

Modernamente, a partir da consolidação de uma disciplina escolar laica e com identidade própria, por mais distintas que sejam as orientações, ao ensino de História tem sido atribuída parte da tarefa de orientação social, cultural, política às novas gerações, e mesmo das mulheres e homens feitos. Tarefa resumida como “formar o cidadão”. O ensino de história trabalha com representações dominantes do passado e da identidade, algo que pode ser traduzido, entre outras possibilidades, pela expressão “*common sense*”⁶ (Thomas Paine), referenciada à filosofia política norte-americana desde o século XVIII. Trata-se de uma referência racionalista e iluminista, e sob essa égide podemos entender o projeto de ensino de História que estamos abordando: a existência de determinadas verdades assumidas pelo conjunto dos cidadãos (nesse sentido, um senso comum) e que são pressupostas na elaboração das mais diferentes posições políticas.

É claro que esse “senso comum” dominante vem a ser questionado posteriormente, sobretudo com a idéia de confronto entre classes e dominação ideológica, que coloca em dúvida, por exemplo, se a idéia de propriedade privada é uma daquelas idéias fundantes e prévias, ou uma forma de dominação por parte das classes dominantes. A sociedade brasileira resolve esse dilema afirmando que a propriedade privada é um direito, mas que o proprietário tem o dever de fazer com que a sua propriedade cumpra uma função social, sem o que ela está passível de desapropriação para os fins que o Estado –representando o povo– julgue mais adequadas. Este é apenas um exemplo em muitos. O fato é que, no ensino de História, mesmo para realizar uma reflexão crítica sobre esse “*common sense*”, é preciso ter como base um dos critérios fundamentais da ciência, qual seja, a discutibilidade, baseada em evidências empíricas. Isso ocorre porque –não percamos esse dado de vista– a criação das representações e dos símbolos a elas relacionadas são pensadas a partir das referências dos sujeitos. Como exemplo se observarmos e analisarmos os documentos dos viajantes as imagens por eles criadas partem do seu mundo cultural. E embora se reconheça as muitas mediações sobre “verdade”, admite-se que é possível estabelecer-la, ainda que precária e provisoriamente (exatamente com base na contextualização com o mundo cultural no qual a afirmação). Essa verdade, relacionalmente testada, e é capaz de orientar moralmente os alunos para opções “certas” e “erradas”. Com base nesses princípios, é lícito ao professor rejeitar e esforçar-se para que seus alunos rejeitem, por exemplo, uma militância neonazista ou

terrorista, pelo mesmo motivo que rejeitam a apatia política: cabe à História ensinada contribuir para a formação de consciências capazes de contribuir para projetos de humanização. Isso não precisa ser ingênuo, e é por isso que a criação e a desmontagem crítica das representações é uma das principais tarefas metodológicas dos professores e professoras de História. O que não significa, como afirmamos acima, que todo discurso seja igualmente lícito e aceitável. Sem referencial e sem capacidade para orientar, o valor educativo do ensino de História é reduzido a pouco mais que coisa alguma.

A disciplina de História na escola é socialmente planejada (como elemento de um conjunto de conhecimentos e atitudes que as gerações precedentes e a atual pretendem transmitir à geração em formação) para interferir positivamente na formação da consciência histórica, a qual está intimamente relacionada à questão dos valores e dos modelos de ação. A consciência histórica é pré-requisito que faz a mediação entre a moral, a nossa ação, nossa personalidade e nossas orientações valorativas. (Rüsen, 1992)

Diferentemente do que imagina o senso comum (agora em seu sentido pejorativo) formado por uma concepção que reduz a História ao estudo do passado, filósofos e teóricos da história tem mostrado que a História não é o estudo do passado, nem como ciência nem como ensino. A História é um nexos significativo entre passado, presente e futuro, não apenas uma perspectiva do que aconteceu, não o levantamento do que “realmente aconteceu”.

[a História] é uma tradução do passado ao presente, uma interpretação da realidade passada via uma concepção da mudança temporal que abarca o passado, o presente e a expectativa de acontecimentos futuros. Essa concepção amolda os valores morais a um 'corpo temporal' (por exemplo, o corpo da validade contínua de um antigo tratado), a história reveste os valores de experiência temporal. A consciência histórica transforma os valores morais em totalidade temporais: tradições, conceitos de desenvolvimento ou outras formas de compreensão do tempo. Os valores e as experiências estão mediatizadas e sintetizadas em tais concepções de mudança temporal." (...) "A consciência histórica amalgama 'ser' e 'dever' em uma narrativa significativa que refere acontecimentos passados com o objetivo de fazer inteligível ao presente, e conferir uma perspectiva futura a essa atividade atual. Desta forma, a consciência história faz uma contribuição essencial à consciência ética moral" (Rüsen, 1992, p. 29)

A aprendizagem escolar da História é, sobretudo, aprendizagem da identidade coletiva mais ampla, daí o apelo, a demanda constante que atravessa os séculos ao ensino da História para a formação do cidadão, que é a identidade política central da modernidade, na qual as relações entre os diferentes são organizadas com base nos Estados Nacionais. Por mais que questionemos, na atualidade, a educação cívica do passado, a pedagogia da nação através de uma pedagogia da passividade e da obediência, e outros usos do conhecimento histórico para controle e não para emancipação social não se pode fugir à necessidade de educação cívica, porque sem ela não há Estado. Isso independe do nome que demos a ela (como formação para a cidadania, em voga hoje, por exemplo).

3. Desmontagem de representações e consciência dos usos sociais da História como objetivos programáticos do ensino de História: um exemplo

Os temas do Nazismo e do Holocausto são dos mais ricos para a problemática que estamos tratando. Sobretudo o Holocausto coloca em xeque as discussões entre a historiografia moderna e a pós-moderna, e colocam questões centrais para o ensino de História, sobretudo as conseqüências morais do relativismo na abordagem das representações.

A crise das representações na pós-modernidade (ou para o pós-modernismo) estabelece, no extremo, a impossibilidade do conhecimento histórico, porque o historiador só poderia escrever a sua representação (o texto historiográfico a partir de outras representações, e portanto um discurso historiográfico seria tão válido como qualquer outro. O discurso histórico seria um gênero literário. Ou seja, o passado não teria nenhum grau de objetividade, sendo possível apenas como representação de representações. Que tipo de orientação temporal (e portanto de ação didática) esse tipo de saber permite? Rüsen aponta:

A resposta é: orientação por meio da imaginação. Como se nega uma entidade real chamada "história", essa imaginação histórica é constituída por elementos da ficção. Assim, em princípio, ela não pode orientar o agir prático, pois um agir orientado segundo ficções, conduz à catástrofe completa. De acordo, porém, com meus cinco princípios do conhecimento histórico, deve existir uma forma de orientação. E, com efeito, a pós-modernidade oferece uma função de orientação na história. Embora de natureza muito específica: trata-se de uma espécie de orientação da vida humana que pode ser comparada com sonhos. A psicanálise nos ensinou que necessitamos de sonhos para poder dar conta da realidade. E essa me parece ser a função da historiografia e da teoria da história pós-modernas. De certo modo, trata-se aqui de uma compensação dos resultados negativos da ação contemporânea; trata-se de um consolo estético produzido pela memória histórica diante da crise do progresso e da ameaça pela catástrofe (...) (Rüsen, 1997, p. 90)

Falcon (2000) aponta, entretanto, que esse posicionamento historiográfico derivado da "virada lingüística" titubeia quando o problema é o Holocausto e a disputa revisionista sobre sua existência ou não. Pensamos que o motivo é a alta dose de morte envolvida. Porque a morte prova a sua objetividade por si mesma, qualquer que seja a representação que fazemos dela. Ela evidencia a limitação da capacidade instituinte dos imaginários, representações, etc... A morte é, também, um dos fenômenos que, segundo Agnes Heller (1993), provocam o surgimento da consciência histórica, uma vez que introduz a noção do perecimento, da contundente provisoriidade do ser humano. É a experiência limítrofe radical a morte de um membro do grupo; talvez este primeiro nivelador das pessoas tenha contribuído para as práticas de memória como primeiro uso de narrativas sobre o tempo para a identificação entre os membros da comunidade primitiva. O Holocausto não desaparece se conseguirmos provar que ele é uma representação pró-Israel ou algo do gênero, pois as evidências até aqui não o permitem.

No que tange à questão educacional, a ação sobre a consciência histórica, no pensamento moderno, é desenvolvida no ensino de História de modo a orientar as pessoas no tempo, e evitar concepções históricas que já estão superadas (Bergmann, 1990, p. 39). Isso em qualquer vertente moderna, desde os primórdios do ensino de História no Império, por exemplo, até os Parâmetros Curriculares Nacionais⁷ (embora alguns críticos apontem influências pós-modernas importantes nos fundamentos de suas propostas). Essa orientação hoje tem uma face dominante, que inclui, por exemplo, a prevenção contra movimentos do tipo do nazismo, bem como a apologia dos direitos humanos.

A concepção pós-moderna de representação nega não apenas o conhecimento histórico, mas a possibilidade de ensinar história no sentido de orientar temporalmente as novas gerações, a partir daquilo que os estadunidenses chamaram, no século XVIII, de “common sense”. Ora, a impossibilidade de ensinar história porque o conhecimento histórico não passa de uma representação equivalente à literatura de ficção abre espaço (e agora fazemos o gancho com o Holocausto) para um posicionamento em que “a beleza é mais importante do que a vida”, tese central do nazismo exposta em *Arquitetura da Destruição*, e comum ao pensamento neoliberal, conforme vai se evidenciar nos seus críticos, como a Viviane Forrester em “O horror econômico”,⁸ denunciando o projeto neoliberal que exclui amplas parcelas da população mundial, relegando-as ao desemprego, à miséria, às epidemias, às migrações forçadas, aos campos de refugiados, à morte. Não porque sejam declarados como “geneticamente inferiores”, mas porque não interessam ao “mercado”.

No pensamento e na historiografia pós-modernos estão estabelecidas condições para defender que o Holocausto não existiu e que esse neoliberalismo é aceitável, afinal a História não se diferencia fundamentalmente da ficção e não pode dispor de âncoras objetivas sobre as quais se fixem bases de uma discussão racional (no sentido da vitória do melhor argumento) intersubjetiva. Como seria o programa pós-moderno sobre o nazismo na escola? Uma representação estética de um pesadelo, ou de um sonho de beleza e pureza racistas? Que uns dizem que houve Shoah, e que outros dizem que não, e o aluno escolhe o que quer acreditar, conforme a história mais bem contada (ou seja, esteticamente superior). Não há evidências a orientar / sustentar argumentos e raciocínios. Assim, não se orienta o aluno para lugar nenhum, dentro do pretexto da relatividade e da despolitização da sala de aula de história, contra a doutrinação, etc. No limite, é uma posição ingênua, inocente útil ou mal intencionada.

Notas

¹O presente artigo apareceu pela primeira vez como texto de abertura das atividades do Grupo de Trabalho com este mesmo título, ocorrido no VIII Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História na Universidade Federal de Minas Gerais, em Belo Horizonte, de 13 a 17 de Fevereiro de 2006.

²Esses termos não são coincidentes em relação ao objeto que designam. É possível pensar em relações de interpenetração, hierarquia, trocas e influências entre eles, caso se aceite que designam coisas diferentes, mas para Falcon (2000, pp. 49), “as relações entre representações, imaginário e ideologias não se subordinam a qualquer perspectiva unificadora e sistemática”.

³Para um estudo detalhado dos pontos do pensamento pós-moderno que devem ser assimilados, e sobre os pontos do pensamento moderno que não podem ser negociados, tendo em vista um posicionamento racional na transição entre paradigmas, que atravessamos, consultar o artigo de Jörn Rüsen, A história entre a modernidade e a pós-modernidade.

⁴Por exemplo, na obra coordenada por Siller e Garcia, *Identidad en el imaginario nacional*. Reescritura y enseñanza de la historia, no grupo de trabalho “Os usos do passado e a didática da História”, no V Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História (Londrina, Brasil, 2003), coordenado por Luis Fernando Cerri, na mesa temática “La historia enseñada y los “usos públicos de la historia”, coordenada por Néida Eiros (UBA) e Gonzalo de Amézola (UNLP/UNGS) nas X Jornadas Interescuelas / Departamentos de História, em Rosario, Argentina, em Outubro de 2005. Ainda, as atividades do Grupo de Trabalho Representações e usos Sociais da História no Ensino, no VII Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História, do qual esse texto deriva, expressam a continuidade do que se afirma.

⁵Estamos adotando como Didática da História “(...) a especialização decorrente da *cientifização* da história faz com que o produto historiográfico da pesquisa histórica não seja dos mais apropriados aos processos de formação da consciência histórica, nos quais não-historiadores aprendem a elaborar um sentido histórico para sua experiência da evolução temporal de si mesmos e de seu mundo.” (Rüsen, 2001). Klaus Bergmann, por sua vez, define a Didática da História como a disciplina científica que “indaga sobre o caráter efetivo, possível e necessário de processos de ensino e aprendizagem e de processos formativos da História. Nesse sentido (...) se preocupa com a formação, o conteúdo e os efeitos da consciência histórica” (Bergmann, 1990, p. 29).

⁶ Apesar do forte sentido conservador que essa expressão acabou assumindo, solicitamos aos leitores que mantenham em mente o contexto revolucionário e iluminista em que ela surgiu, nas lutas pela independência dos Estados Unidos no final do século XVIII.

⁷ Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram criados durante o governo Fernando Henrique Cardoso como parte de uma estratégia de orientação curricular unificada para o Brasil, visando a criação de critérios comuns e gerais para a avaliação do ensino. O texto pode ser acessado em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf> (contém a apresentação geral do projeto), http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_5a8_historia.pdf (contém o texto curricular de História para a Educação Fundamental) e <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf> (contém o texto curricular para as Ciências Humanas no Ensino Médio).

⁸ A orelha da capa do livro em sua edição pela EdUnesp (São Paulo), faz exatamente esse gancho do neoliberalismo com o Holocausto.

Referências

- Baczko, Bronislaw**, (1985): *Imaginação Social*. Romano, Rugiero, *Enciclopédia Einaudi* v. 5 - Anthropos- Homem. Lisboa: Imprensa Nacional; Casa da Moeda, pp. 296-332.
- Bergmann, Klaus**, A história na reflexão didática. São Paulo, in revista *Brasileira de História*. São Paulo, v.9, n. 19, set 89/fev. 90.
- Cerri, Luis Fernando**, Didacticas públicas de la Historia: demandas sociais, políticas de Estado e usos da História no Brasil contemporâneo. Actas de las X^o Jornadas Interescuelas Departamentos de Historia (CDRom), Rosario, Argentina, 2005.
- Arquitetura Da Destruição (Architektur des Untergangs), (1989): Peter Cohen, Suécia, 119 min.
- Falcon, Francisco J. Calazans**, História e representação, In Cardoso, Ciro Flamarion e Malerba, Jurandir (orgs.) (2000): *Representações: contribuição a um debate transdisciplinar*. Campinas, SP: Papirus, pp. 41 - 79.
- Heater, Derek**, (1990): *Citizenship: The civic ideal in world history, politics and education*. London: Longman.
- Heller, Agnes**, (1993): *Uma Teoria da História*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Rüsen, Jörn**, A história entre a modernidade e a pós-modernidade. *História: Questões e Debates*. Curitiba, v. 14, n. 26/27, pp. 80 — 101, jan./dez. 1997.
- (2001): *Razão histórica*. Brasília: EdUNB.
- (1992) El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la consciencia moral, *Propuesta Educativa*. Buenos Aires, N° 7, pp. 27-36.
- Siller, J.P. e Garcia, V.R.** (coords.) (1998): *Identidad en el imaginario nacional*. Reescritura y enseñanza de la historia, Puebla, BUAP.