

# DICIONÁRIO DE ENSINO DE HISTÓRIA

Marieta de Moraes Ferreira  
Margarida Maria Dias de Oliveira  
[COORDENAÇÃO]

 **FGV EDITORA**

## NARRATIVA HISTÓRICA

Itamar Freitas

GUARDEMOS ESSA DEFINIÇÃO: narrativa é o principal elemento dos modos de representar os atos humanos, a exemplo da história e da poesia. Esse representar, mediado pela narrativa, é inerente ao ser humano e serve para *conhecer* o mundo e *experimental prazer*. Uma narrativa (intriga) está constituída quando dispomos acontecimentos *indicadores de mudança de sorte* (do sucesso ao fracasso e vice-versa), com o conhecimento ou a ignorância dos seus atores, em um lapso de tempo *apreensível pela memória e estruturado em princípio, meio e fim*. Aí estão as lições da *Poética* (350 B.C.E) que tanto incomodam os historiadores cientificistas desde meados do século XIX. Aristóteles preferia a poesia à história. A primeira representava falas e atos possíveis (verossimilhantes ou causais) de determinado grupo de pessoas (era universal). A segunda representava falas e atos de determinada pessoa (era individual). Ambas dependiam da narrativa para mobilizar as emoções do público.

Aqui, não vamos tocar nos incômodos, explorados à exaustão nas últimas quatro décadas. Mantenhamos a definição aristotélica (que não conservava os sentidos de história partilhados por nós) apenas como um tipo operacional. Isso porque é tolice omitir atores, causas e *mudança de sorte*, por exemplo, nas histórias da historiografia brasileira, alemã e francesa, expressos nas transições de um modo de escrita da história para outro, como da escola metódica para a nova história cultural ou do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro para os cursos de pós-graduação em história. É ingênuo ignorar o centenário apelo ao *começo, meio e fim* nas escritas mistas de história da “Humanidade”, da “Civilização” ou do “Ocidente” que os autores dos livros didáticos de história têm conservado, seja Hegel, seja Marx a orientar a hegemônica cosmogonia cristã. É um disparate, por fim, acreditar que a extensa Matriz do Exame Nacional do Ensino Médio privi-

173

legia a compreensão do passado apenas via estrutura, quando a teleologia – “das cavernas ao terceiro milênio” – dá o tom dos currículos, desde 2009, restringindo o desenvolvimento de habilidades de pesquisa e desprezando a sensata previsão de um *tempo apreensível pela memória* e da possibilidade de *experimentalizar prazer*. Pensamos ser mais vantajoso observar como alguns pesquisadores de orientação vária têm manuseado as categorias história, desenvolvimento, mente, sujeito e ideologia para justificar o uso da narrativa do ensino de história.

Jörn Rüsen entende a narrativa como principal competência humana de produção de sentido. E produzir sentido é atribuir significado à vida, sob o ponto de vista individual e social, principalmente, diante das mudanças às quais estão submetidas as pessoas durante a existência. Narrar é, pois, “um procedimento mental” que articula “interpretação do passado com um entendimento do presente e as expectativas de futuro”. A competência narrativa reúne, assim, quatro habilidades mentais que podem ser didaticamente escandidas: experimentar o passado – perceber a mudança ou a separação entre o antes e o agora; interpretar a mudança – formular uma explicação sobre ela em termos de tradição ou insuficiência da tradição; orientar-se – empregar o saber histórico para fortalecer ou negar a tradição, por exemplo; e motivar-se a agir diante da mudança.

As habilidades necessárias à narrativa realizam as ideias de “humanidade” – a “superação do etnocentrismo pelo humanismo histórico” (consciência histórica genética) – e de “mente” – dinâmico sistema das habilidades de experimentar o passado, interpretar a mudança e orientar-se no tempo (construir identidades individual e coletiva). Para Rüsen, a afirmação dessas habilidades representa um avanço em relação à teoria do desenvolvimento de Jean Piaget, que enfatizava a “consciência moral” (caracterizada pelo aprendizado do respeito à regra). Rüsen incorpora essa tese de Piaget como primeiro nível de uma cadeia, cujo principal (consciência genética) corresponde ao estágio alcançado pelo moderno pensamento histórico. Assim, ensinar história é, em grande medida, viabilizar o aprender a “pensar historicamente”, ou seja, racionalizar a vida, para realizar a referida visão de mundo. Os currículos de história, portanto, deveriam prescrever determinada progressão, herdada, ontogeneticamente, da experiência do “pensamento histórico em dimensão universal”. Em outros termos, a “consciência histórica” humana, revelada pela história da historiografia, desenvolveu-se

entre os níveis tradicional, exemplar e genético. Hipoteticamente, também os indivíduos percorreriam esse curso, devendo, entretanto, ser apressada a instância genética da consciência histórica. Em síntese, o desenvolvimento da competência narrativa teria a função de “elevar” o pensamento histórico dos alunos desde o seu nível elementar (focado no exemplo ou no irrestrito respeito às regras da tradição) ao seu nível mais sofisticado (focado na compreensão e no respeito ao outro).

Atuando no Canadá, Kirian Egan também usa narrativas para aquisição de diferentes modos de “compreensão histórica” herdadas da história da historiografia (mítica, dramática, buscadora de “padrões ou estruturas” e interessada no que “realmente aconteceu”). Como Rüsen, Egan prescreve relação direta entre ontogênese e filogênese (o indivíduo é um resumo abreviado da experiência da espécie) e critica a teoria do desenvolvimento de Jean Piaget que se concentra no desenvolvimento da capacidade de cognição. Egan enfatiza a capacidade de imaginação. Assim, propõe novo entendimento de constituição da psique – migração da imaginação à razão – e de organização do currículo – progressão da compreensão histórica da camada “mítica” à camada de “compreensão dos detalhes”. Segundo o autor, diferentes modos de compreensão histórica, aplicados às faixas etárias da escolarização básica, auxiliam na construção de identidades.

Para os anos iniciais, Egan busca fundamentos nos estudos antropológicos sobre culturas predominantemente orais. Uma “ferramenta intelectual” empregada por essas culturas é a narrativa mítica. Ela comunica cosmologias estruturadas em oposições binárias que devem orientar o ensino das crianças: liberdade *versus* opressão, segurança *versus* perigo e conhecimento *versus* ignorância. Narrativas míticas envolvem emocionalmente as crianças e fornecem modelos explicativos (contextualizadores) aos conflitos dos próprios alunos e do seu entorno. Para a etapa que corresponderia aos nossos anos finais – “camada romântica” –, Egan sugere o emprego de narrativas sobre as ações e as respectivas motivações de determinados atores. Nesse nível de ensino, afirma, os estudantes reconhecem “heróis e heroínas” e sentem-se atraídos por experiências exóticas e distantes, como a biografia de Alexandre o Grande. Sentimentos e valores, ainda em oposições binárias, como amor *versus* ódio e coragem *versus* medo, partilhados por esses atores, são empregados pelos alunos em processos de formação identitária.

A construção da identidade individual do aluno, junto à aquisição de responsabilidades sociais, também é potencial beneficiária do emprego de narrativas nos trabalhos do inglês Denis Shemilt. Mas ele prefere explorar o cumprimento de uma terceira finalidade pouco discutida entre os especialistas: a compreensão de histórias totais. Esse tipo de compromisso não se cumpre apenas com estratégias de usar evidência para comparar e julgar relatos, avaliar explicações e determinar o significado de eventos. O caminho sugerido por Shemilt é a construção de um “retrato uniforme do passado” (*uniform picture of the past*), isto é: dotar o aluno de uma compreensão lógica das histórias totais da humanidade ou da civilização. Adequando-se à finalidade, ele inverte (de certo modo) a sequência exame de fontes/estudo do todo. É a elaboração da narrativa histórica que prepara o aluno para o trabalho com as ferramentas da pesquisa histórica e não, necessariamente, o contrário.

Shemilt aconselha a planejar exercícios que desenvolvam a competência narrativa do aluno em progressão crescente de complexidade. Dividida a escolarização básica em quatro períodos, os professores ofereceriam, inicialmente, os exercícios de linha do tempo, empregando acontecimentos genéricos (o tempo dos caçadores-coletores, a industrialização etc.), de forma espaçada e em escala de milhões de anos. No segundo período, mais que oferecer o aprendizado de ordenar e relacionar elementos por anterioridade/posterioridade, Shemilt sugere o trabalho com generalizações e padrões de regularidade na explicação das mudanças, viabilizados pela introdução de experiências paralelas (comparações sincrônicas). No terceiro, a sofisticação é realizada no cruzamento de diferentes dimensões passíveis de generalização para a explicação da mudança: a produção (econômica, tecnológica), situação demográfica, a forma de organização (social e política) e as experiências culturais e intelectuais (religiosas e científicas). Para o último período, as narrativas devem ser avaliadas sob o ponto de vista da evidência e comparadas em suas conclusões. Nessa etapa, é importante que os alunos percebam as diferenças de características entre as narrativas e a necessidade de admitir a existência de narrativas concorrentes.

Nosso último exemplo de uso da narrativa está no texto de Keith Barton e Linda Levstik, que entendem o ensino de história como estratégia para a formação de pessoas atuantes em uma “sociedade pluralista e democrática”. Eles duvidam que a narrativa seja uma espécie de universal antropológi-

co, mas comemoram o fato de as crianças empregarem narrativas para dar sentido ao passado já em ambiente familiar. Apesar de abusarem da simplificação da extensão, das causas e da atuação dos personagens e de preencherem lacunas fantasticamente, alunos empregam narrativas de modo semelhante aos historiadores (atribuindo sentidos ao passado), beneficiadas com as narrações dos mais velhos, desenhos animados, filmes, quadrinhos e os relatos cotidianos dos colegas. Assim, na condição de conhecimento tácito, a narrativa é uma “ferramenta cultural” motivadora para o ensino de história. Como produto adquirido anterior à escola, faz render o tempo do professor que pode se engajar na comunicação dos conteúdos substantivos. Considerando o interesse de manter uma “democracia participativa” nos EUA, entretanto, o uso da narrativa apresenta alguns desvios que devem ser controlados, a exemplo da confusão entre o narrado e o acontecido (interditando versões alternativas e concorrentes) e a atribuição das causas a um único indivíduo.

Para combater esses déficits, Barton e Levstik sugerem a construção de narrativas individuais dos alunos nos primeiros anos da escolarização, praticamente excluídas dos livros didáticos, que se ocupam das narrativas nacionais e globais. Contudo, aconselham os professores a desenvolverem a percepção dos alunos para seu protagonismo e, mais importante, o reconhecimento do valor do contexto na viabilização desse protagonismo. A fórmula está sintetizada na frase de Karl Marx: “os homens fazem história, mas não a realizam conforme suas vontades”. Para demonstrar relevância desse princípio, Barton e Levstik listam iniciativas de leitura e escrita de narrativas individuais, que exploram as reações ao ódio e à discriminação de pessoas como Anne Frank e Adolph Hitler. Narrativas desse tipo e também narrativas declaradamente ficcionais dão a conhecer as reações humanas em situações-limite e convidam os alunos a imaginarem-se como participantes, por exemplo, da Revolução Americana ou na Guerra Civil. Aí nasce o problema: esse tipo de ênfase nas escolhas, respostas e ações induz os alunos a depositarem na vontade-ação individual, voluntarista, carismática ou heroica os únicos motores da história. O ideal é tirar proveito dessa ferramenta motivadora e ampliar a percepção dos alunos para o valor dos sistemas econômicos, políticos, jurídicos e das crenças religiosas na determinação dessas ações individuais. Esse, entretanto, não parece ser de fácil resolução, já que a perspectiva individualista de ver o mundo (expresso em

narrativas pré e extraescolares) é um problema cultural, construído secularmente, inclusive, pelo próprio sistema escolar estadunidense. Na Irlanda do Norte, por exemplo, profundos conflitos religiosos e políticos impactaram a escrita dos livros didáticos a ponto de eles evitarem a individualização das ações históricas. Depois de gerações de exposições estruturais, alunos possuem uma compreensão mais sofisticada dos motores da história, explicam Barton e Levstki.

Por esses exemplos, percebemos que a narrativa no ensino de história é bem-vinda, mas não há (e não pode haver) consenso provisório sobre os seus usos, mesmo quando empregamos o tipo aristotélico como instrumento de comparação e por um óbvio motivo: os teóricos, planejadores e praticantes do ensino de história mobilizam divergentes finalidades e critérios (e de modo não hierarquizado) para justificar a seleção de conteúdos e métodos. Nos quatro autores, explicitamos os parâmetros mais recorrentes: ideologia, sujeito, mente universal (J. Rüsen) ou culturalmente moldado (B. Malinowski), teoria do desenvolvimento fundamentada na biologia de J. B Lamarck (cognição de J. Piaget) ou na embriologia de K. E. von Bauer e E. Haeckel (ontogênese/filogênese). Se seguissemos os exemplos dos neurocientistas, chegaríamos ao mesmo resultado. As hipóteses e/ou demonstrações de que algumas atividades neurais coincidiriam com os pontos de mudança de uma história em narração ou de que os “neurônios espelho” produziram sensações no leitor semelhantes àsquelas experimentadas pelos personagens vistos ou lidos pelo aluno (representação-imitação) nos estimulariam a empregar narrativas na formação escolar. Para a nossa (in)felicidade, os estudos da neurociência (como os da teoria da história, da psicologia e da antropologia) destinados ao melhoramento das atividades educacionais são também demandados e orientados por sistemas morais, políticos e econômicos, ou seja, quem dá a penúltima palavra sobre o valor da narrativa no ensino de história é, ainda, a ideologia de quem planeja.