

É DE PEQUENAS HISTÓRIAS QUE SE TECE A HISTÓRIA

Carlos J. Parada Filho*

Resumo:

Pesquisa realizada junto a professores de História evidencia a importância das Histórias pessoais de vida no exercício da docência em História. Isso tanto para professores quanto para estudantes. Os primeiros, rememorando seu amor inicial pela História e por seu ensino, renovam compromissos e reafirmam antigos sonhos. Os segundos, olhando para a própria História percebem-se atores de uma trama irremediavelmente entrelaçada à dos demais. A ambos o convite a integrar uma rede de solidariedades.

Palavras chave: Ensino de História, História Pessoal e Autoconhecimento.

Abstract:

The Research among History teachers emphasizes the importance of the personal histories with living as History teachers. This for the teachers as well as the students. The teachers reminding their first love for History and for their teaching, they renew commitments and reassure old dreams. The students looking at their own history notice they are the authors of a net entwined to the others. To both of them the invitation to make part of solidarity nets.

Keywords: History Teaching, Personal History, Self-knowledge.

* Doutor em Educação pela UNICAMP, professor da Faculdade de Educação da UFF.

Às vezes me pergunto: como é que uma disciplina escolar que tem como matéria prima a ação humana no tempo e no espaço, pode se tornar uma coisa enfadonha, inócua e desprovida de sentido? Como ela pode prescindir de procurar respostas (e elencar as respostas já dadas) a respeito dos grandes temas, dos grandes interesses humanos, como o amor, o sentido da vida e a morte? Creio ser isso o que a torna sem grande interesse para muitos. Afinal, nem todos temos vocação ao eruditismo. Venho me perguntando se a “crise” do Ensino de História não é mero reflexo da crise de sentido da Educação em geral. Crise de identidade da Educação, dos educadores e, em conseqüência, de suas especialidades. Mas o que pode devolver à Educação o seu sentido, a sua vocação formativa? Segundo George Gusdorf (2003) “o trabalho da educação representa acima de tudo um trabalho de nós próprios sobre nós próprios”. Esta foi uma certeza presente na tradição pedagógica antiga e continua fazendo-se valer atualmente em diversas tradições indígenas e em algumas perspectivas pedagógicas¹.

O filósofo George Gurdjieff explicita este marco epistemológico de maneira ainda mais precisa. Segundo ele

As pessoas não percebem, não compreendem que o saber depende do ser. E não só não compreendem como não querem compreender. Na civilização ocidental muito particularmente, admite-se que um homem pode possuir um vasto saber, pode ser, por exemplo, um sábio eminente, autor de grandes descobertas, um homem que faz progredir

¹ É o caso, dentre outras, da Pedagogia Waldorf (de base antroposófica) e da Pedagogia Simbólica Junguiana.

* Doutor em Educação. Professor da Faculdade de Educação da UFF.

a ciência e, ao mesmo tempo, pode ser e tem o direito de ser um pobre egoísta, discutidor, mesquinho, invejosos, vaidoso,, ingênuo e distraído. (...) As pessoas dão o maior valor ao saber, mas não sabem dar ao ser valor igual e não têm vergonha do nível inferior do seu ser. Não compreendem sequer o que isso quer dizer. Ninguém compreende que o grau do saber de um homem é função do grau de seu ser (GURDJIEFF, 1982:85).

Se esta postura faz toda a diferença para a Educação, genericamente falando, quanto mais em se tratando da História enquanto disciplina escolar. O Ensino de História vem há muito enfrentando uma série de problemas tais como a desmotivação dos alunos e a necessidade de adequar conteúdos e métodos aos avanços da historiografia. Preocupações sem sombra de dúvida legítimas, mas a meu ver não respondem à questão central: como é que nossas aulas de História podem, efetivamente, contribuir para a formação humana de nossos estudantes? Como, concretamente, em nossas aulas podemos inaugurar espaços de reflexão que possibilitem um mergulho mais profundo nas grandes questões existenciais e sociais do nosso tempo? A meu ver uma boa possibilidade é primeiramente o resgate da função formativa da educação. E isso passa necessariamente por duas perguntas iniciais: Que tipo de seres humanos e de sociedade temos hoje? O que desejamos construir como alternativa? (A partir daí podemos pensar nossos conteúdos programáticos, nossos currículos). Se o individualismo, o consumismo, o embrutecimento, a competitividade, a ganância, a insensibilidade são considerados problemas a serem superados, então precisamos nos perguntar onde está a raiz principal destes males. E de pouco adiantará insistirmos na determinação econômica, culpabilizando as “estruturas

sociais” por tudo que nos acontece. Hoje me parece evidente, e aí voltamos ao ponto inicial, que o problema central da Educação é a exteriorização do problema central do ser humano na contemporaneidade: a negação e a perda de sua identidade. **O esquecimento do Ser.** Então, é primeiramente em nós mesmos que devemos detectar os males que identificamos em nossa sociedade. Isso significa dizer que uma reflexão a respeito de nossa própria situação pessoal no mundo deve se tornar o ponto de partida desta perspectiva apontada para o Ensino de História. Exercícios de micro-História (História do próprio nome; da família, do bairro, da cidade, etc.) podem se constituir em ferramenta auxiliar de importância fundamental.

No entender do filósofo e psicoterapeuta Graf Durckheim (1994) o **esquecimento do Ser** se revela, sobretudo na perspectiva egocentrada hoje predominante no mundo. Trocando em miúdos: o ser humano contemporâneo se identifica com o seu ego e pensa-se exclusivamente a partir deste. Mas como afirma a psicóloga junguiana Clarissa Pínkola Estés (1999: 339), “o ego é limitado na sua capacidade de compreensão”. E isso porque “ele” ilude-se ao crer-se o centro do mundo. Da perspectiva egóica o que contam são os meus interesses, o meu ponto de vista, a satisfação das minhas necessidades. O resto, -como a palavra já deixa claro- é o resto... Por isso a competitividade, a ganância o fechamento em si, são nítidos sintomas da patologia social contemporânea. Afinal, o grande mal que acomete o ego é o apego. Apego a coisas, a crenças, a teorias, à imagem que fazemos de nós mesmos, etc. Mas por que funciona assim?

porque o ego (...) se forma por um processo de identificação com as experiências que vivemos durante nossas vidas. A maneira como o mundo nos é apresentado na infância é uma das marcas mais importantes na constituição do ego. Assim, nossos medos, nossas crenças básicas acerca de nós mesmos e do mundo, nossa maneira de lidar com as frustrações, com a dor, com os sucessos, tudo isso vai forjando ao longo da vida a construção do ego. O ego é, portanto, profundamente limitador porque identificado (preso) a situações, acontecimentos e experiências já passadas e permanentemente atualizadas no inconsciente. (...). Se a perspectiva do ego é tão estreita é porque, (...) devido à identificação, é acentuatadamente excludente pois seletiva. Acostumado a perceber as coisas de uma determinada maneira, tenderá sempre a manter o mesmo esquema cognitivo. Porque inseguro, o ego se agarra às fórmulas, aos seus ritos. Aos seus preconceitos – que ilusoriamente possibilitam segurança. É por isso que tememos tanto as coisas novas, aquilo que (apesar de vivermos dizendo o contrário) nos tira da rotina. Por isso a prisão à objetividade, porque nos permite ver, tocar, sentir, e nos possibilita a ilusão de que temos o controle absoluto das situações e de nossa vida. (...) Esta pretensão ao controle absoluto leva inevitavelmente o ego a querer dominar e possuir pessoas, coisas, idéias. Por isso é que, ao se identificar, o ego se apega se apegando sofre (PARADA FILHO, 2006:141-142).

É por tais motivos que antigas tradições como o budismo insistem tanto no trabalho sobre o ego. O trabalho sobre o ego significa, em linhas gerais, o retorno ao Ser, ao “eu profundo”, ao centro de Si mesmo. Trata-se de iniciarmos um permanente trabalho de desidentificação (e desapego) que se dá pelo reconhecimento de que somos muito mais do que aquilo que temos e mais ainda do que aquilo que vivemos no passado. Somos infinitas possibilidades de transformação, de

re-criação de Si mesmo, de restauração de nossas esperanças e sonhos. E neste percurso somos despertados para o resgate de nossa natureza dialógica (BAKHTIN, 1997). Esta natureza é o que torna o encontro com o Outro (este Outro que nos revela e em nós se dá a conhecer) possível e condição da nossa própria existência. No dizer do biólogo Maturana

(...) a aceitação do outro como um legítimo outro na convivência, é uma condição necessária para o desenvolvimento físico, comportamental, psíquico, social e espiritual normal da criança, assim como para a conservação da saúde física, comportamental, psíquica, social e espiritual do adulto (MATURANA, 2001:5).

Estas, a meu ver, são questões primordiais para o educador, especialmente para aquele que trabalha com o Ensino da História. Olhando para um passado não muito distante, e mesmo à nossa volta, podemos nos dar conta dos males provocados pelo esquecimento de Si (dimensão pessoal que tem na negação do Outro sua versão social)².

Penso que este pode ser um caminho válido e eficaz na busca da recuperação da identidade formativa da Educação e do Ensino de História. Mas como isso se dá na prática? Primeiramente tendo clareza dos nossos objetivos centrais: que ser humano pretendemos formar? Que mundo desejamos construir? E concomitantemente exercitarmos nossa criatividade no sentido de adequarmos nossos conteúdos e métodos a estas metas. **Mas isso só se faz possível na medida em que estivermos realmente dispostos a nos repensarmos, a**

² Em Vozes Roubadas (Diários de Guerra) temos os impressionantes relatos de crianças e jovens submetidos às condições desumanas das guerras contemporâneas, atestando os desastres provocados pela negação e o esquecimento da natureza mais profunda do ser humano.

fazermos de nós mesmos e de nossas práticas cotidianas o centro, o ponto de partida de nossas reflexões e práticas pedagógicas. Então as perguntas a serem feitas são as seguintes:

a que dedicamos o nosso viver? O que realmente nos importa? Onde está o nosso coração? Que sacrifícios estamos realmente dispostos a fazer tendo em vista as transformações necessárias em nosso viver, na maneira como nos relacionamos conosco mesmos, com as pessoas e com as realidades e coisas que nos rodeiam? (PARADA FILHO, 2008).

Como sou e estou no mundo? Em que medida (com minhas palavras e silêncios; ações e omissões) colaboro para que o mundo esteja do jeito que ainda está? Para o médico e educador chileno Cláudio Naranjo,

até aqui, temos vivido uma longa história de nobres propostas e revoluções encarniçadas pela mudança social que descuidavam da mudança individual e parece que já é hora de entendermos que, se queremos uma sociedade diferente, necessitamos de seres humanos mais completos (NARANJO, 2005:121).

É preciso que o que somos e o que fazemos seja uma única e mesma coisa. Aqui cabe o alerta do filósofo P. D. Ouspensky:

quando o saber sobrepuja em demasia o ser, torna-se teórico, abstrato, inaplicável à vida; pode até se tornar nocivo porque, em vez de servir à vida e ajudar as pessoas na luta contra as dificuldades que as assaltam, tal saber começa a complicar tudo; a partir de então traz novas dificuldades, novos problemas e calamidades de toda espécie que não existiam antes. A razão disso é que o saber que não está em harmonia com o ser jamais pode ser

bastante grande ou, melhor dizendo, suficientemente qualificado para as necessidades reais do homem. Será o saber de uma coisa ligado à ignorância de outra; será o saber do detalhe ligado à ignorância do todo; o saber da forma, ignorante da essência (...). Não se sabe mais que o nível do saber é determinado pelo nível do ser (OUSPENSKY, 1895: 85).

Já Mestre Paulo Freire há muito havia mandado recado semelhante para nós, educadores, ao afirmar que

ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo. O professor que realmente ensina, quer dizer, que trabalha os conteúdos no quadro da rigorosidade do pensamento certo, nega como falsa a fórmula farisaica do “faça o que mando e não o que eu faço”. Quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou nada valem. Pensar certo é fazer certo. (...). Não há pensar certo fora de uma prática testemunhal que o re-diz em lugar de desdizê-lo (FREIRE, 1997: 38).

É por tais motivos que momentos atrás estive afirmando a importância de nos tornarmos o ponto de partida de nossas próprias reflexões e práticas pedagógicas. Isso pressupõe a superação de um dos equívocos mais desastrosos da perspectiva positivista: a separação entre o sujeito e o objeto. Precisamos construir pontes e não estabelecer mais fronteiras. Mas isso deve, necessariamente, nos incluir. O que significa adotarmos uma postura transdisciplinar³ (uma abordagem

³ “(...) a ética transdisciplinar recusa toda e qualquer atitude que rejeite o diálogo e a discussão, qualquer que seja a sua origem – de ordem ideológica, científica, religiosa, econômica, política, filosófica. O saber

holística da realidade) que nos permita pensar-juntos; que nos permita perceber a vida em sua totalidade. Mas como fazê-lo se ainda nos pensamos dissociados dos Outros e do próprio mundo que nos cerca? E estaremos sempre voltando ao começo desta nossa conversa: “o trabalho da educação representa acima de tudo um trabalho de nós próprios sobre nós próprios” (Gusdorf, *ibidem*).

Atualmente venho realizando uma pesquisa⁴ entre professores de História e posso com relativa segurança afirmar que aqueles que resistem às intempéries do Ofício, renovando compromissos e motivações iniciais (o primeiro amor que os levou a escolherem este caminho), são aqueles que, nem culpabilizam nem se deixam dominar pelas dificuldades geradas por estruturas e conjunturas desfavoráveis. Não que deixem de reconhecer a importância das condições exteriores e materiais no fazer pedagógico, mas permitem-se transcende-las. Isso não significa desqualificá-las, mas colocá-las em seu devido lugar. Algo assim: é certo que precisamos de melhores condições de trabalho e salários dignos; é evidente que alunos bem alimentados podem apresentar melhor rendimento escolar, mas a ausência destes não pode servir como desculpa para nosso desânimo, para não prepararmos nossas aulas com a devida dedicação ou para culpabilizarmos os estudantes e suas famílias por seus fracassos. É como disse uma professora ao ser perguntada pelas causas do desinteresse de alguns alunos por suas aulas:

compartilhado deve levar a uma compreensão compartilhada, fundamentada no respeito absoluto às alteridades unidas pela vida comum numa só e mesma Terra” (Carta da Transdisciplinaridade. Primeiro Congresso Mundial de Transdisciplinaridade. Portugal, novembro de 1994, mimeo).

⁴ Memórias de Professores de História, entre o sonho e a realidade.

“pode ser que eu não esteja conseguindo chegar até eles, ao seu mundo; talvez precise melhorar minha maneira de me relacionar com eles”. Não há como negar: **esta é uma postura bem diferente aquela adotada pela cultura da vitimização, segundo a qual o Outro é sempre o responsável pelos nossos problemas.**

Numa área de conhecimento como a História, sentimos o peso e as dificuldades provenientes da necessidade de pensarmos o humano considerando a multiplicidade de suas dimensões. O professor de História trabalha com acontecimentos, com datas, com coletividades, com individualidades, muitas vezes sentindo-se premido pelo passado, acuado pelo presente e temeroso do futuro. Aí surge um grande problema: nossa cultura ocidental tem uma tremenda encrenca com a questão da temporalidade. É só dar uma olhada como nos comportamos diante da experiência-morte (a cada dia mais dissimulada, mais temida, mais ignorada); de nosso inevitável envelhecimento (ilusoriamente retardado) e da passageira juventude (idolatrada e idealizada). Não convivemos bem com nossa transitoriedade, com nossas precariedades, talvez por isso nos agarremos com tanta insistência [nos apeguemos egóicamente] e desespero às nossas abordagens, crenças, práticas e à nossos amores. Parece paradoxal (só parece) que uma sociedade quer advoga a descartabilidade das coisas, das pessoas e das relações tema tanto a fugacidade de sua própria existência (PARADA FILHO, 2001: 6).

É por isso que precisamos, repito-me, nos colocar como ponto de partida de nossas reflexões e fazeres pedagógicos, (incluindo-nos sempre) forjando a dita unicidade entre teoria e prática, entre conhecedor e realidade a ser conhecida. Perguntando sempre a respeito de nossas motivações iniciais, da coerência de nossas ações com nossos propósitos.

Desidentificando-nos e desapegando-nos permanentemente, para que possamos nos renovar. Na prática isso significa estarmos avaliando permanentemente nossas práticas, tendo por horizonte nossos mais caros objetivos. Significa praticarmos aquilo que ensinamos. Se o que ensinamos diz respeito às ações humanas no tempo e no espaço e, portanto carrega em si a vida e a morte, a precariedade e a transitoriedade, as contradições; os fracassos e vitórias, desencontros e encontros... em suma, aquilo que nos constitui sujeitos. Ensinar -nestes termos- pressupõe o exercitar-se continuamente na arte do movimentar-se entre semelhantes (sem causar-lhes danos), em conjunturas menos ou mais favoráveis, reafirmando valores, relendo e avaliando passos dados para retomá-los, corrigindo aqui e ali o rumo; identificando o que precisa ser transformado (em nós) e no contexto em que estamos inseridos. Sempre retornando ao início: que mundo desejo? Quem desejo ser? Que seres humanos desejo formar?

Na pesquisa a que já me referi vem me ensinando a respeito da importância das histórias pessoais no exercício da docência em História. Isso tanto para professores quanto para estudantes. Os primeiros, rememorando seu amor inicial pela História e por seu ensino, renovam compromissos e reafirmam antigos sonhos. Os segundos, olhando para a própria História percebem-se atores de uma trama irremediavelmente entrelaçada à dos demais. A ambos o convite para integrar redes de solidariedades. O que antes parecia não ter sentido se revela convite à ação, possibilidade de reescrever os próprios passos. A aceitação de nossas próprias Histórias, produtos de nossas ações individuais e

coletivas, despertando e possibilitando o respeito por Si e pelo Outro. Este Outro que nos revela e em nós se dá a conhecer. Cada História um fio na grande teia da Vida.

A aula de História: espaço do desvendar e da construção das identidades pessoais e coletivas. Quem somos e a que viemos? Qual o significado da existência? O que é transitório e o que é permanente? A que dedicamos nossas vidas? Quais os nossos sonhos pessoais? Como podem se entrelaçar com os sonhos do Outro?

O professor de História: este tecelão de memórias que urde significados, que confere sentidos. Tomando seus estudantes pelas mãos os convida a interpretar a si mesmos e ao mundo em que vivemos.

Há belíssimas e infinitas possibilidades. Basta querer, ousar e confiar. Juntos podemos muito. Muito mais do que talvez possamos imaginar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BYINGTON, Carlos Amadeu Botelho. (2003). *A construção amorosa do saber. O fundamento e a finalidade da Pedagogia Simbólica Junguiana*. São Paulo: Religare.

CHALLENGER, Melanie e FILIPOVIC, Zlata. (2008). *Vozes Roubadas. Diários de Guerra*. São Paulo: Companhia das Letras.

ESTÉS, Clarissa Pínkola. (1999). *Mulheres que correm com os lobos. Mitos e histórias do arquétipo da mulher selvagem*. Rio de Janeiro: Rocco.

FREIRE, Paulo. (1997): *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

GRAF, Durckheim. (1994). *O zen e nós*. São Paulo: Pensamento.

GURDJIEFF, George I. (1982). *Encontros com homens notáveis*. São Paulo: Pensamento.

GUSDORF, Georges. (2003). *Professores para quê? Para uma pedagogia da pedagogia*. São Paulo: Martins Fontes.

MATURANA, Humberto. (2001). *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Editora UFMG.

NARANJO, Cláudio. (2005). *Mudar a educação para mudar o mundo: o desafio mais significativo do milênio*. São Paulo: Ed. Esfera.

OUSPENSKY, P. D. (1085). *Fragments de um ensinamento desconhecido. Em busca do milagroso*. São Paulo: Pensamento.

PARADA FILHO, Carlos J. (2001). *Quando o sonho direciona a vida. Buscando alternativas para o ensino do ensino de História*. Faculdade de Educação da UFF- SSE.

_____. (2006). *Entre sentidos e saberes: a religião na educação universitária*. Tese de doutorado. Campinas: Faculdade de Educação.

_____. (2008). *Por uma outra mirada: superando o autoanalfabetismo*. Anais do II Congresso Internacional Cotidiano Diálogos sobre Diálogos. Niterói: Universidade federal Fluminense.

