

Diálogos

Diálogos - Revista do Departamento de
História e do Programa de Pós-
Graduação em História

ISSN: 1415-9945

rev-dialogos@uem.br

Universidade Estadual de Maringá
Brasil

Teté Ramos, Márcia Elisa

O que pensam os alunos do ensino médio sobre o ensino de história apresentado no
“guia politicamente incorreto da História do Brasil” de Leandro Narloch
Diálogos - Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em
História, vol. 19, núm. 1, enero-abril, 2015, pp. 345-367
Universidade Estadual de Maringá
Maringá, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305538472018>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

O que pensam os alunos do ensino médio sobre o ensino de história apresentado no “guia politicamente incorreto da História do Brasil” de Leandro Narloch*

Márcia Elisa Teté Ramos**

Resumo. Este estudo mostra resultados de uma investigação junto a 138 alunos do ensino médio, realizada por intermédio de grupos focais, que objetivou averiguar como estes se apropriavam do livro “Guia Politicamente Incorreto da História do Brasil” escrito pelo jornalista Leandro Narloch, publicado em 2009 pela editora Leya. Neste, critica-se a história do Brasil ensinada nas escolas, argumentando que os professores de história são ultrapassados pelo fato de serem “esquerdistas”. Para o autor, entre outros temas abordados na escola de forma questionável, estaria a edificação de culturas atrasadas, – em especial, do indígena –, avessas aos princípios norteadores de fortalecimento de uma nação: racionalidade, empreendedorismo, progresso e trabalho. Como Narloch propõe romper, negar, criticar a história ensinada, e o faz enfatizando a forma de apresentação do discurso em detrimento da “objetividade”, consegue convencer/persuadir o leitor. A pesquisa conclui que os saberes circulantes na sociedade, principalmente de cunho midiático, podem ter mais força pedagógica que a escola; que um modelo de interpretação crítica não significa uma crítica histórico-social da realidade e que as diferenças entre formas de viver e de pensar, do passado e do presente, ainda são vistas de modo anistórico.

Palavras-chave: Literacia histórica; Cultura midiática; Aprendizado histórico; Narrativa; Cultura indígena.

Secondary school children’s opinion on the teaching of history in the book *Guia politicamente incorreto da História do Brasil*, by Leandro Narloch

Abstract. Current paper analyzes the responses of 138 high school children through Focal Groups to investigate how they appropriated the book *Guia Politicamente Incorreto da História do Brasil* [A politically incorrect guide to the History of Brazil] published by the journalist Leandro Narloch in 2009. The History of Brazil, as taught in the schools, is criticized. The author argues that History teachers are outdated due to their leftist trends. Backward cultures,

* Artigo recebido em 26/01/2015. Aprovado em 11/02/2015.

** Professora do Departamento e do Programa de Pós-Graduação em História da UEL, Londrina/PR, Brasil. E-mail: mtete@uel.br

especialmente los Indígenas, entre los muchos ítems que la escuela enseña de una ambigua manera. En la opinión del autor, se oponen a los principios para el fortalecimiento de la nación, a saber, racionalidad, emprendedurismo, progreso y trabajo. Como Narloch propone interrumpir, negar y criticar la Historia enseñada en las escuelas, enfatizando la forma de presentación del discurso en detrimento de la ‘objetividad’, logra convencer y persuadir al lector. Los resultados muestran que el conocimiento dentro de la sociedad, especialmente el difundido por los medios sociales, puede ser pedagógicamente más poderoso que la escuela; que el modelo de interpretación crítica no implica una crítica histórica-social; que las diferencias entre formas de vivir y pensar, en el pasado y en el presente, se ven desde una perspectiva ahistórica.

Keywords: Alfabetización histórica; Cultura de los medios sociales; Aprendizaje de la Historia; Narrativa; Cultura indígena.

Lo que piensan los alumnos del Nivel Medio sobre la enseñanza de Historia, presentado en la “Guía políticamente incorrecta de la Historia de Brasil”, de Leandro Narloch

Resumen. Este trabajo muestra los resultados de una investigación con 138 alumnos del Nivel Medio, realizada a través de Grupos Focales, que tuvo como objetivo averiguar de qué modo los estudiantes se apropiaban del libro “Guía políticamente incorrecta de la Historia de Brasil”, escrito por el periodista Leandro Narloch y publicado en 2009 por la Editora Leya. En él se critica la historia brasileña que se enseña en las escuelas, argumentando que los profesores de Historia se quedaron en el tiempo por el hecho de ser izquierdistas. Según el autor, entre otros temas abordados por la escuela de manera cuestionable, estaría el de la edificación de culturas atrasadas (en especial, la del indígena) opuestas a los principios que sustentan el fortalecimiento de una Nación: racionalidad, emprendedurismo, progreso y trabajo. Como Narloch propone romper, negar, criticar la Historia enseñada y lo hace enfatizando la forma de presentación del discurso en detrimento de la “objetividad”, consigue convencer/persuadir al lector. La investigación concluye que los saberes circulantes en la sociedad, principalmente los mediáticos, pueden tener más fuerza pedagógica que la escuela; que un modelo de interpretación crítica no significa una crítica histórico-social de la realidad y que las diferencias entre formas de vivir y de pensar, del pasado y del presente, aún son vistas de un modo ahistórico.

Palabras Clave: Comprensión histórica; Cultura mediática; Aprendizaje histórico; Narrativa; Cultura indígena.

Introdução

Argumenta Jörn Rüsen que a objetividade e a narratividade são partes distintas, porém inter-relacionadas e estruturantes do discurso histórico (RÜSEN, 2010, p. 132). E ainda: se a objetividade é extremada, pode-se cientificar ou racionalizar a história de tal forma que o pesquisador termina se distanciando da vida prática (RÜSEN, 2010, p. 25), tornando seu discurso autorreferente, como se esta disciplina se legitimasse “pela sua mera existência” (RÜSEN, 2010, p. 27). Por outro lado, enfatizar a narratividade implica em relativizar o discurso histórico (RÜSEN, 2010, p. 131). Segundo este autor, há que encontrar um equilíbrio ou convergência entre objetividade e narratividade, em que a racionalidade metódica na pretensão de verdade e as formas de apresentação da história envolvendo estética e retórica são componentes intrínsecos à construção do discurso histórico, independente do tipo de destinatário (RÜSEN, 2007, p. 28-31).

Este aparte acima se faz necessário pelo material com o qual trabalho: o livro “Guia Politicamente Incorreto da História do Brasil” escrito pelo jornalista Leandro Narloch, publicado em 2009 pela editora Leya. Procuro apreender como os alunos do ensino médio que estudam no período noturno do Colégio de Aplicação de Londrina¹ se apropriam deste material. Como dos 138 alunos, apenas oito leram o livro, também foi considerada a matéria escrita pelo próprio autor para a revista de consumo “Superinteressante”, intitulada “A nova História do Brasil”, edição 279, de junho de 2010, publicada pela editora

¹ O colégio se localiza em região central de Londrina, Estado do Paraná. É um órgão suplementar da Universidade Estadual de Londrina. Os alunos, sujeitos desta pesquisa, estudam no período noturno, sendo que dos 138 alunos, 38 trabalham. Destes, 86 são homens e 52 são mulheres. Apenas dois alunos (1 deles com 1 filho) e três alunas (2 com 1 filho e outra com 2 filhos) são casados. Utilizam códigos culturais que podem ser considerados de classe média (tênis, mochilas, celulares etc.) o que não indica necessariamente a classe social da qual pertencem. A direção do colégio presume que a renda familiar destes alunos seja de um a seis salários mínimos.

Abril, que por estar disponível *on line*² é mais acessível e inteligível, especialmente aos jovens desta faixa etária (14-19 anos). Dos 138 alunos, 87 leram a matéria e o restante, 43 alunos, por não terem lido nem o livro e nem a matéria, pedi que lessem a matéria na formação *on line* para possibilitar nossa pesquisa. Assim, reuni 12 grupos focais de 10-12 alunos cada para que pudesse entrevistá-los. As discussões travadas nos grupos focais³, aparentemente, mostram certa imprecisão quantitativa, porém, esta metodologia possibilitou o acesso a uma conversa destes jovens, pautada na interação e, portanto, apressou respostas mais autênticas. Considero que as regularidades enunciativas nas falas já serão suficientes para se ter ideia do que pensa este sujeito ao ler o livro e/ou a matéria de Leandro Narloch.

A técnica do grupo focal se somou à da *Grounded Theory*⁴, possibilitando a apreensão do sujeito (aluno) em seu próprio ambiente (escola) com poucas intervenções exteriores. As conversas foram gravadas e transcritas de forma não integral. Este texto é resultado da primeira parte da pesquisa (2012) quando foram coletadas as protonarrativas dos alunos, para que, posteriormente, se realizasse uma série de atividades voltadas para o tema em sala de aula, por meio do estágio supervisionado de história e do Programa Institucional de Bolsa de

² Disponível em: <http://super.abril.com.br/historia/nova-historia-brasil-614332.shtml>. Acessado: 16 abr. 2014.

³ A técnica de grupo focal implica em um moderador que guia cada grupo de pessoas em uma discussão que tem por objetivo revelar experiências, sentimentos, atitudes, percepções, preferências. Os grupos são formados com participantes que têm características em comum e são incentivados pelo moderador a conversarem entre si, trocando experiências e interagindo sobre suas ideias, sentimentos, valores, dificuldades etc. O papel do moderador-entrevistador é o de elaborar um roteiro de discussão, elucidar ao grupo do propósito da pesquisa, identificar como utilizará as informações, promover a participação de todos sem interferir, evitar a dispersão dos objetivos da discussão e a monopolização de alguns participantes sobre outros e registrar a discussão. Ver (LAZARSELD, 1972; KRUEGER; CASEY, 2000).

⁴ A *Grounded Theory* (GT) foi desenvolvida por dois sociólogos, Barney Glaser e Anselm Strauss. É uma metodologia bastante utilizada na educação histórica (BARCA, 2007, p. 118). Com os dados coletados, os pontos-chave são marcados e agrupados por semelhança, formando uma categorização para análise. Na maioria dos estudos, GT são considerados medidores estatísticos, mas os números não precisam ser necessariamente apresentados. A categorização serve para facilitar a análise, mas prefiro trabalhar com uma codificação aberta para que não haja um “engessamento” do sujeito. (FERNANDES; MAIA, 2001).

Iniciação à docência (Pibid), realizadas nos anos de 2012 e 2013. Por fim, houve outro instrumento de pesquisa em 2013 para recolher o pensamento histórico então construído no processo de ensino e aprendizagem histórica.

1 A narrativa do “Guia Politicamente Incorreto da História do Brasil”

Tanto no livro “Guia”, ou na reportagem da revista “Superinteressante”, os argumentos e as formas de apresentação do discurso se assemelham ao buscar produzir, em especial, um “efeito de verdade”, composto por variadas estratégias de produção de sentido (CHARAUDEAU, 2006, p. 27). Procura-se produzir um “efeito de atualidade”, ou seja, passar ao leitor a sensação de novidade, portanto, de pertinência (CHARAUDEAU, 2006, p. 101), e, para isso, há que rechaçar o que até então seria ensinado nas escolas sobre história, que seria nesta perspectiva, ultrapassado: “Existe um esquema tão repetido para contar a história de alguns países que basta misturar chavões, mudar datas, nomes de nações colonizadas, potências opressoras, e pronto. Você já pode passar em qualquer prova de história na escola...” (NARLOCH, 2011, p. 24). Narloch emprega estratégias textuais para criar o “efeito de proximidade”, como por exemplo, usando o pronome pessoal “você”, mas apresenta-se distante do que postula, utilizando o “efeito de legitimidade” dizendo usar historiografia recente da vertente da nova história para embasar o que suas concepções (NARLOCH, 2011, p. 25-26).

O ensino de história atrasado seria aquele que é “simples e rápido, mas também chato e quase sempre errado” (NARLOCH, 2011, p. 24) e seria um “discurso tradicional” (NARLOCH, 2011, p. 33) que se utiliza de “chavões” que se assimilados “você pode passar em qualquer prova de história”, já que “os professores vão adorar as respostas” (NARLOCH, 2011, p. 26). Os professores de história, para este autor, reproduziriam ideias, concepções, construídas no passado, portanto, defasadas. Por exemplo, sobre os indígenas,

tomariam Florestan Fernandes que, em 1952, escreveu *A Função Social da Guerra na Sociedade Tupinambá* e criou a tradicional visão de que os índios são puros e os conquistadores são cruéis e gananciosos (NARLOCH, 2011, p. 32).⁵

O autor confronta o que para ele seria “antigo” e “moderno” no ensino de história, procurando causar o “efeito de polêmica” próprio do “jornalismo denúncia”, em que se aponta de forma dramatizada o que pode ser considerado pelo público como insólito ou absurdo, aquilo que estaria em desordem, infringindo o óbvio, o científico, o certo (CHARAUDEAU, 2006, p. 140-141). Este “jornalismo denúncia” costuma ser qualificado de “sensacionalismo”, caracterizado no meio jornalístico pelo “peso das palavras”, pelo uso de imagens fortes (CHARAUDEAU, 2006, p. 113). O autor diz que sua intenção é provocar, denunciar, “jogar tomates na historiografia politicamente correta”, apresentando “uma pequena coletânea de pesquisas históricas sérias, irritantes e desagradáveis, com o objetivo de enfiar um bom número de cidadãos” (NARLOCH, 2011, p. 27). Desta forma, visa-se cooptar o sujeito-leitor, buscando fazê-lo querer-saber (o que será que está errado no que é ensinado em história?), por meio de algum estímulo que motive ou reforce um engajamento perceptivo, pois o leitor deve ficar atento à perspectiva então defendida pelo autor. Provavelmente por se utilizar destas estratégias narrativas para produzir determinados “efeitos” o livro teve sua edição ampliada em 2011 (fonte que aqui utilizo) e já venderam desde sua publicação, em 2009, aproximadamente 400 mil cópias.

Os “guias politicamente incorretos...” não são novidades.⁶ Narloch abraça uma ideia da editora *Regnery Publishing* dos Estados Unidos que desde

⁵ Outro exemplo, sobre a guerra do Paraguai, parece, segundo Narloch, que os professores de história tem um chip, e “basta em vez de apertar a barriga, pronunciar a expressão ‘Guerra do Paraguai’, que dirão sempre a mesma coisa” (NARLOCH, 2011, p. 173).

⁶ No Brasil, além deste “Guia”, temos: o “Guia Politicamente Incorreto da América Latina” de Leandro Narloch e Duda Teixeira, publicado em 2011; o “Guia Politicamente Incorreto da Filosofia” de Luiz Felipe Pondé, publicado em 2012 e o “Guia Politicamente Incorreto da História do Mundo”, de Leandro Narloch, publicado em 2013.

2004 vem publicando uma coleção cujo parâmetro seria o de apontar ou mesmo de denunciar o “politicamente correto” que dizem estar presente em determinadas narrativas históricas, elaboradas por historiadores e professores de história, sobre os Estados Unidos, o feminismo, o Islã, o socialismo, o capitalismo, a grande depressão americana, a guerra civil americana etc. Até o momento, somam-se 23 títulos e um argumento se faz presente nestes livros: os discursos “de esquerda” são considerados inconsistentes, grotescos e manipulativos.⁷ Os sujeitos “de esquerda”, todos os pesquisadores e professores de história, nesta perspectiva, formariam um conjunto homogêneo que defende as mesmas causas, com argumentos sempre mal embasados, desonestos, atrasados e anticientíficos. Na contramão dos “esquerdistas” que mentem, estes politicamente incorretos se autodenominam científicos, adeptos à verdade histórica, sem ideologias.

O argumento de Narloch é de que a história ensinada é atrasada, porque não é científica, pois, se fosse, teria “mais cuidado ao falar de consequências de uma lógica financeira” e seria pautada em uma pesquisa que não se importasse “com o uso ideológico de suas conclusões” (NARLOCH, 2011, p. 26). Daí que reivindica uma história “com olhar mais científico e mais distante da discussão política” (NARLOCH, 2011, p. 175). Nesta história que Narloch considera anticientífica/esquerdista, “os ricos só ganham o papel de vilões – se fazem alguma bondade, é porque foram movidos por interesses”, enquanto que “os pobres são eternamente do bem, vítimas da elite e das

⁷ Trecho da sinopse do “Guia Politicamente Incorreto da História do Vietnã”: “A Guerra do Vietnã foi um fracasso, trágica e triste, pelo menos isso é o que a mídia e livros de história nos querem fazer crer. No entanto, Phillip Jennings mostra o correto no Guia Politicamente Incorreto da Guerra do Vietnã. Em mais esta “PIG” (sigla de *Politically Incorrect Guide*), Jennings quebra mitos culturalmente aceitos e jargões, as mentiras que os especialistas e professores de esquerda têm dito por anos. A guerra do Vietnã foi a mais importante e bem sucedida campanha para derrotar o comunismo. Sem os sacrifícios feitos e a coragem mostrada por nossos militares, o mundo poderia ser um lugar diferente. O Guia Politicamente Incorreto da Guerra do Vietnã revela a verdade (...) de uma das guerras mais controversas da história dos EUA” (tradução livre). Disponível em: http://www.amazon.com/Politically-Incorrect-Guide-Vietnam-Guides/dp/1596985674/ref=pd_sim_b_3. Acessado: 16 abr. 2014.

grandes potências, e só fazem besteira porque são obrigados a isso”, ou seja, a história denominada pejorativamente pelo autor de politicamente correta seria ideológica, teria uma “estrutura simplista” porque pautada na luta de classes, “o passado vira um jogo de interesses e apenas isso” (NARLOCH, 2011, p. 25). Já as “novas” informações históricas veiculadas por Narloch seriam “saborosamente desagradáveis para os que adotam o papel de vítimas ou bons mocinhos” (NARLOCH, 2011, p. 26).

2 As narrativas dos alunos sobre o indígena a partir da leitura do “Guia”

Para o presente texto, tomo apenas um dos “mitos” da história do Brasil apontados por Narloch: em relação ao indígena, intercalando o que o autor considera e as apropriações dos alunos.

Tabela 1 - Opinião sobre o que o autor diz em relação ao indígena. Elaborado pela autora.

O indígena foi/é atrasado/ignorante? (de 138 alunos)		
	Qtde	%
Sim	85	62%
Não	44	32%
Não responderam	9	6%

Um número significativo de alunos concordou com o autor de que o indígena brasileiro, na época da colonização, era atrasado, e que o branco europeu trouxe a civilização, o avanço e o progresso. E ainda: o indígena ainda é atrasado e persiste em não se adequar à civilização, ou ao capitalismo, não reconhecendo que sua cultura ou economia não tem mais condições de sobreviver, *“não tem como voltar atrás”*.⁸ Subentendida nesta noção de atraso está a noção de ignorância. Considera o autor do “Guia”:

⁸ Algumas falas dos alunos serão acrescentadas em itálico para ajudar a dar a dimensão dos argumentos apresentados, porém, não é nosso intuito, no presente texto, explorar as narrativas com mais minúcia.

Até conheciam a agricultura, mas em geral era uma agricultura rudimentar, pouco intensiva e restrita a roças de amendoim e mandioca. Dependendo da sorte na caça e na coleta, passavam por períodos de fome. Não desenvolveram tecnologias de transporte. *Não conheciam a roda. A roda.* (NARLOCH, 2011, p. 48) Grifo meu.

Dos 85 alunos, 33 alunos lembraram-se de mencionar que o indígena não inventou nem a roda: “eles não se esforçavam, só viviam pensando em caçar e pescar, não tiveram a capacidade de inventar nem a roda”; “eu acho que o índio não é desenvolvido, não conseguiu inventar a roda... e ainda hoje ele resiste ao progresso”.⁹ Tanto na reportagem como no livro, o autor entende que a noção de que a população indígena foi praticamente dizimada na época da colonização seria um mito. Segundo ele, “hoje, na média, 8% do genoma dos brasileiros tem origem indígena”, o que provaria sua tese: “Se pudéssemos organizar esses genes em indivíduos cem por cento brancos, negros ou ameríndios, 8% dos brasileiros dariam 15,2 milhões de pessoas, ou mais de quatro vezes a população indígena de 1500” (NARLOCH, 2011, p. 47). Ou seja, nesta linha de pensamento, os indígenas não foram mortos pelos brancos, pois seu número populacional aumentou muito. E ainda: “Até pouco tempo atrás, a história do Brasil admitia só dois personagens indígenas: ou a vítima passiva ou o selvagem rebelde. Mas uma nova figura surgiu: o índio colonial, aquele que se mudou para as cidades e adotou um nome português” (NARLOCH, 2010, p. 62). Desta forma, não houve “matança de indígenas por parte dos brancos”, mas o próprio indígena que resolveu civilizar-se, mudando para as cidades “Em São Paulo, censos de 1798 a

⁹ Interessante perceber, que o excerto acima se refere ao livro, e não à reportagem da revista de consumo, mas no momento de entrevista com os grupos focais, os oito alunos que leram o livro introduziam esta informação na “conversa”, o que era corroborado pelos outros que não leram o livro. Assim aconteceu também com outros temas, havendo então, uma articulação entre revista e livro, elaborada pelos próprios estudantes nos grupos focais.

1803 mostram centenas de índios com endereço, nome português e profissão” (NARLOCH, 2010, p. 62).¹⁰

Para o autor, em uma frase disposta em um dos subtítulos, “quem mais matou índios foram os índios” (NARLOCH, 2011, p. 34), um argumento também bastante repetido pelos alunos (42 dos 85 alunos): “Os indígenas gostavam de guerrear... eles mesmos se matavam”; “Os indígenas usavam a amizade com o branco para ter aliado na guerra”.

Eu acho que o autor está certo... o índio é de natureza selvagem... minha tia disse que lá onde ela mora... [onde? pergunta a moderadora] Mato Grosso do Sul... não lembro o nome da cidade... tipo parece Dourados [talvez Douradina] acho... os índios... por causa de qualquer coisa... tão guerreando... invadem os lugares... sequestram... sequestram não... éh... [fazem refém! diz outro aluno] isso... fazem refém... então eles gostam de guerrear até hoje.

Narloch acredita que a escola vem ensinando de forma equivocada, fazendo “acreditar que os nativos da América viviam em harmonia entre si e em equilíbrio com a natureza até os portugueses chegarem”, e que foram os portugueses que travaram guerras e destruíram plantas, animais, pessoas e culturas (NARLOCH, 2011, p. 33). Não é nada disso, – diz Narloch –, os indígenas gostavam dos europeus, pois obtiveram vantagens por meio do branco, e, como “muitos índios deviam achar chato viver nas tribos ou nas aldeias dos padres”, optavam em “ficar com os brancos, misturar-se a eles e desfrutar das novidades que traziam” (NARLOCH, 2011, p. 33). Para Narloch, “antes dos portugueses chegarem, os índios já haviam extinguido muitas espécies e feito um belo estrago nas florestas brasileiras” (NARLOCH, 2011, p. 54). Os indígenas, quanto às florestas, só “não acabaram com elas completamente, é porque eram poucos para uma floresta tão grande”

¹⁰ Ainda no livro: “As tribos passaram mesmo por um esvaziamento, mas não só por causa de doenças e ataques. Costuma-se deixar de fora da conta o índio colonial, aquele que largou a tribo, adotou um nome português e foi compor a conhecida miscigenação brasileira ao lado de brancos, negros e mestiços – e cujos filhos, pouco tempo depois, já não se identificavam como índios” (NARLOCH, 2011, p. 42).

(NARLOCH, 2011, p. 54). O autor entende que muitos líderes indígenas hoje afirmam que o homem branco destruiu a natureza, mas que este seria apenas mais um discurso que acoberta o real: “os portugueses criaram leis ambientais para o território brasileiro já no século 16” (NARLOCH, 2011, p. 57).

Dos 85 estudantes, 36 destacaram que sempre se ensinou que o indígena tem uma relação sistêmica com a natureza, “*curte a natureza*”, “*gosta da natureza, se misturando com ela*”, mas agora, depois da leitura do “Guia”, “*descobri que o índio não cuidava da natureza*”, e, na verdade, “*o índio destruiu a natureza*”. E ainda, um aluno reproduziu literalmente um dos subtítulos do livro: “*os portugueses ensinaram os índios a preservar a floresta*”.

Tabela 2 - Argumentos mais usados de concordância com Narloch em relação ao indígena.
Elaborado pela autora.

Concordância com o autor (de 85 alunos) ¹¹		
	Qtde	%
Os europeus não matavam tanto indígenas	42	38%
Os indígenas destruíram as florestas	36	32%
Os indígenas foram/são atrasados	33	30%

Dos 44 alunos que não concordaram com a afirmativa do autor – nove não se manifestaram nem a favor e nem contra as concepções do autor –: 1) 12 oscilaram entre defender e criticar os argumentos do autor ou então ficaram na dúvida, “*não sei se ela [a matéria] está certa ou errada, mas deixa a gente pensando sobre o assunto...*”; 2) 23 compreendem que o autor é anacrônico, “*não contextualiza o índio*”, “*vê os indígenas com o olhar de hoje*”; “*mas o indígena matava animais para comer, não para acabar com a natureza*”; 3) apenas dez alunos entenderam que os argumentos do autor são conservadores, “*a luta pela terra do índio ainda continua, então é melhor falar que ele é atrasado, que não sabe fazer a terra produzir, que ele não merece a terra, que ele é ignorante, que destrói a natureza*”; “*achei esta visão muito*

¹¹ Tabela de referência cruzada. Um aluno poderia reforçar mais de um argumento.

conservadora”; “um livro deste só mostra coisas que interessam pra um determinado grupo”. Destes 10 alunos, um falou sobre a escola: “Não sei se a escola ensina errado, mas esta revista me parece tipo sensacionalista... acho... tipo pra vender”.

Tabela 3 - Argumentos mais usados de discordância com Narloch em relação ao indígena. Elaborado pela autora.

Discordância com o autor (de 44 alunos)¹²		
	Qtde	%
O autor não vê o contexto histórico	23	51%
Dúvida/oscilação	12	27%
O autor/a mídia é conservador(a)	10	22%

A partir destes resultados, procurei entender o alto índice de concordância com as ideias de Narloch. O suporte de comunicação do “Guia” quando *on line* e mesmo o tipo de narrativa empregada no livro, parece ser mais compatível com o universo cultural dos alunos nesta faixa etária, na medida em que a produção, a circulação e o consumo de formas simbólicas por meio das mídias passaram a ocupar um lugar considerável nos últimos anos e outras racionalidades e sensibilidades foram produzidas no *superávit* de estímulos (MARTÍN-BARBERO, 1999). Deve-se também levar em conta que a escola em que foi realizada a pesquisa situa-se em Londrina, uma cidade de 80 anos, de aproximadamente 600 mil habitantes, que cultua os denominados “pioneiros”, entendidos como aqueles que chegaram primeiro na região e/ou fazendeiros de café. Estes são vistos com todas as virtudes do herói, que tiveram a capacidade de, com coragem, explorar o local, desbravar a mata, plantar café, assumindo vários perigos ligados à natureza, edificando uma cidade destinada ao progresso. É comum que sejam reconhecidos como “pioneiros” apenas os membros de famílias que compõem a elite londrinense, homens e brancos, ou seja, não se tem na narrativa histórica da localidade a valorização dos índios Kaingang, Xetá

¹² Tabela de referência cruzada. Um aluno poderia reforçar mais de um argumento.

e Guarani que aqui habitavam e ainda habitam. E ainda: estes alunos estão habituados a visualizarem indígenas, principalmente mulheres e crianças, próximos à escola, no conhecido “Calçadão” da cidade, vendendo balaies e plantas ou então pedindo esmolas o que para os alunos, parece corroborar os argumentos do autor de que o indígena não tem *vontade* de trabalhar. Ao se deparar no seu cotidiano com uma problemática – os indígenas presentes no “Calçadão”, nos sinaleiros, nas esquinas da cidade, acampados próximos à prefeitura municipal – os alunos tendem a ser cooptados pela narrativa de Narloch, pois encontram, mesmo que de forma equívoca, ancoragem entre suas vivências e saberes com o que este autor defende.

Tanto Narloch quanto os alunos que com ele concordaram, a meu ver, não compreendem a questão indígena em sua historicidade. De forma anacrônica, pensam o indígena do passado e do presente por intermédio de valores e comportamentos tomando sua própria cultura como referência. Neste processo, passam a julgar a cultura indígena repetindo algumas crenças que naturalizam o indígena como ser avesso ao esforço ou sacrifício do trabalho, portanto, contrário ao progresso ou ao empreendedorismo. Segundo um aluno: “O indígena não combina com a cidade [de Londrina]”. Ou seja, considerada progressista, principalmente pelas mãos do “pioneiro”, o indígena, literalmente, destoaria da realidade. Parece que a construção de uma literacia histórica não se deu de forma satisfatória no caso dos 85 alunos, ou em outras palavras, para os alunos foi problemático mobilizar um modo específico de “ler” o mundo em acordo com a ótica da história.

No campo da educação histórica, a literacia histórica seria um letramento ou alfabetização específica da história¹³, um raciocínio histórico,

¹³ Uso o termo literacia histórica no sentido apresentado por Peter Lee, do qual Isabel Barca compreende como sendo uma vertente da consciência histórica (BARCA, 2006). Ou seja, ao falar de “alfabetização”, pressupõe-se um processo de aprendizagem, diferente de consciência histórica que não necessariamente se constrói por intermédio da escolarização.

e que, por isso mesmo, parte de procedimentos relativos à história (LEE, 2006). Esta lógica histórica demanda “saber entender – ou procurar entender – o “Nós” e os “Outros”, em diferentes tempos, em diferentes espaços” (BARCA, 2005, p. 16). As respostas dos alunos demonstraram a dificuldade em reconstruírem os objetivos, os valores, as crenças do outro – o indígena –, compreendendo que estes podem ser diferentes dos seus. Peter Lee entende que este procedimento de compreensão, que denomina de empatia histórica, integra a literacia histórica, e a destaca como “disposição” (reconhecimento de que ações e pensamentos são próprios de um contexto histórico) e como “realização” (compreensão da intenção dos sujeitos nas ações humanas em outro contexto temporal) (LEE, 2003, p. 20-21). Desta forma, a empatia histórica remete à compreensão contextualizada do outro que viveu no passado, mas também do outro que vive no presente e predispõe a problematização e contextualização do eu inserido no mundo e na interação com os outros. Neste sentido da empatia histórica, alguns questionamentos poderiam ser levantados, considerando “o que eu faria, o que eu pensaria, se fosse aquele sujeito, naquela cultura, naquela época...”: Porque os indígenas no período pré-colonização inventariam a roda? Quais necessidades fariam com que ele inventasse a roda? Os supostos 8% do genoma dos brasileiros de origem indígena comprovariam uma colonização realizada sem conflitos? As guerras entre comunidades indígenas podem ser justificadas da mesma forma que a exploração e subjugação da cultura indígena pelos brancos? O que teria mudado e o que teria permanecido entre o passado e o presente em relação aos indígenas? Como ocorreu a colonização da região londrinense considerando a cultura indígena aqui existente? Quais alternativas de sobrevivência teriam atualmente o indígena da região de Londrina? São questões que podem ser elaboradas a partir do conhecimento prévio que este aluno apresenta sobre o indígena, no caso,

em acordo com a sua apropriação do “Guia”, para então prospectivar práticas de ensino e aprendizado histórico fundamentadas (o que de fato foi posteriormente realizado).

A vivência cotidiana do aluno, seus contatos pessoais com familiares, amigos, a interação com a mídia levam-no a formular conceitos espontâneos que carecem de forma de explicitação a ser construídas no processo de aprendizagem formal. Nesse processo, os mesmos instrumentos que levam à construção dos conceitos espontâneos podem ser retomados para a caminhada em direção à construção dos conceitos científicos (ABUD, 2005, p. 312).

Há que se destacar que a tendência de ver a questão indígena de forma anistórica não pode ser atribuída tão somente ao trabalho do professor de história. Como observado por mim e pelos estagiários, a professora-titular¹⁴ – a mesma em todas as turmas envolvidas nesta pesquisa –, costuma tratar da questão indígena utilizando fontes históricas, inclusive realizando visita ao museu histórico de Londrina para a crítica da narrativa exposição museal. Assim, a referida professora orienta sua prática no sentido de construir uma literacia histórica, na medida em que esta implica em “uma leitura contextualizada do passado a partir da evidência fornecida por variadíssimas fontes” (BARCA, 2006, p. 95). Para Peter Lee, a literacia histórica demanda um “compromisso de indagação” com as “marcas de identificação” da história, como: passado, acontecimento, evento, causa, mudança etc., “o que requer um conceito de evidência” (LEE, 2006, p. 136), com o qual, as problematizações acima mencionadas podem ser trabalhadas.

Quando questionei nos grupos focais se a professora de história havia trabalhado a questão indígena conforme estava no “Guia”, obtive as seguintes respostas:

¹⁴ A professora em questão tem 18 anos de magistério. Formada em história na Universidade Estadual de Londrina, tem especialização em *Gestão Escolar: administração, supervisão e orientação* (Unopar).

Tabela 4 - Argumentos mais usados na correspondência entre o que diz o “Guia” e o que disse a professora de história. Elaborado pela autora.

Relações entre o que o guia e a professora ensina sobre o indígena (de 138 alunos)¹⁵		
	Qtde	%
Professora ensina certo, mas não quanto à questão do indígena	51	37%
Professor ensinou certo	48	35%
Não lembra o que a professora ensinou	22	16%
Professora ensinou errado	13	9%
Não sabe	04	3%

Vê-se que a maioria dos alunos percebeu que o “Guia” traz uma perspectiva destoante do que a professora trabalha em sala de aula. Embora, como dito, 85 dos 138 alunos tenham concordado com o “Guia” em relação aos indígenas, apenas 13 alunos entenderam que a professora tenha se equivocado quanto à temática. Outros 51 alunos relativizaram a discrepância entre a forma de lidar com o tema do “Guia” e da professora dizendo que apenas quanto ao indígena esta “*não soube ensinar*”. Um grande número, 22 alunos, disse não lembrar como a professora de história trabalhou a questão do indígena. Isto, talvez porque este seria um assunto apropriado em termos curriculares para o quinto ano do ensino fundamental e para o primeiro ano do ensino médio. Mesmo no primeiro ano do ensino médio, há que se destacar que a pesquisa foi realizada no mês de novembro (2012), e a questão indígena costuma ser apresentada no início do ano letivo. Mesmo que a professora tenha explorado fontes históricas em sala de aula, o “esquecimento” sobre o assunto possivelmente põe em cena que: “os processos de aprendizado histórico não ocorrem apenas no ensino de História, mas nos mais diversos e complexos contextos da vida concreta dos aprendizes...” (RÜSEN, 2007, p. 91), e, assim, se subentende que o aluno

¹⁵ Tabela de referência cruzada. Um aluno poderia reforçar mais de um argumento.

domina saberes históricos provindos de múltiplas esferas sociais, no caso, tecendo associações com o “Guia”.

Evidentemente, esta tabulação de respostas confere com uma aproximação quanto às noções dos alunos. Devemos considerar que pode ter ocorrido certo receio em se questionar o que a professora de história trabalhou em sala de aula. Entretanto, os dados nos fazem ver que o “Guia” tem muita aceitação dos alunos e que assim, os conhecimentos históricos que a professora procura construir podem não ter o mesmo peso de convencimento que aqueles apresentados pelo “Guia” com a formatação mais adequada ao universo cultural do jovem.

Considerações finais

Segundo Rüsen, um modelo de interpretação crítica diz respeito a abrir “espaço para outros e novos modelos de interpretação” histórica (RÜSEN, 2007, p. 55), problematizando modelos precedentes, rompendo com continuidades (RÜSEN, 2007, p. 56). No contexto de minha pesquisa, os alunos de ensino médio mostraram nos debates a propensão de questionar, duvidar, negar, e, por isso mesmo, interessa a tais sujeitos descobrir lapsos, rupturas, erros, “furos” da história que aprenderam no decorrer de sua escolarização. Na medida em que o “Guia” afirma romper com a posição pré-existente que considera ser pautada na tradição, da qual o professor de história e o livro didático são canais de reprodução, os alunos de ensino médio terminam por entender a argumentação deste livro como também “crítica” e, por isso mesmo, pertinente. No entanto, o fato de predominar um modelo de interpretação crítica não significa, necessariamente, a possibilidade de crítica da realidade existente por meio de um raciocínio histórico (literacia histórica). A constituição crítica de sentido talvez não se consubstancie em uma garantia de ancoragem para

uma explicação histórica mais elaborada, sustentada principalmente pela perspectiva de mudança, processo, alteridade, da qual Rüsen denominada de constituição genética de sentido (2001; 2007; 2010; 2012).

Em termos de objetividade como racionalidade metódica da ciência histórica, Narloch utiliza a historiografia apenas para legitimar sua crítica aos conhecimentos históricos que considera ultrapassados, em especial, aqueles que supõem que sejam divulgados na escola pelo professor de história. Não há um trabalho com as fontes históricas e nem mesmo com esta historiografia utilizada. Porém, se Narloch explorasse as fontes históricas, isto não garantiria um trabalho historiográfico, na medida em que a história não é o registro de acontecimentos passados, mas sim o que denominamos de registro ou narrativa “significativa”, ou seja, as fontes documentais são evidências do passado a serem interpretadas, e não seu “retrato” fiel. Em razão disto, o uso da fonte histórica como evidência, inclusive em sala de aula na construção de uma literacia histórica, possibilita uma plausibilidade ou inteligibilidade histórica, “não constitui um dado final a que possamos recorrer para comprovar a verdade de juízos históricos” (WALSH, 1978, p. 20).

Na concepção de Narloch, os historiadores e, em especial, os professores de história, mentem, por serem “de esquerda”, por se pautarem em determinada ideologia. E assim, por meio de recursos jornalísticos, procura impor a sua verdade, que considera destituída de ideologia, imparcial e científica. Para ele, a verdade ou a objetividade da maioria dos historiadores não existe, sendo que apenas um grupo destes consegue considerar a verdadeira história: “Uma nova geração de pesquisadores destrói mitos e revela o verdadeiro passado do Brasil: um país mais forte, mais complexo e bem mais humano do que ensinaram na escola” (NARLOCH, 2010).

Compreendo que historiador não consegue ser imparcial em sua pesquisa, e que as disputas/discordâncias historiográficas são bem-vindas neste campo investigativo. Contudo, as explicações históricas, então construídas pelos rigores de uma metodologia específica que tem como base as evidências, precisam seguir o que Rüsen entende como intersubjetividade. Mesmo considerando a natureza multiperspectivada do conhecimento histórico, nem todas as perspectivas são válidas, se não se orientam pelos princípios fundamentais da historiografia: as conclusões a que se chega são alcançadas levando-se em conta o que outros historiadores já escreveram e compartilharam como sendo plausíveis e o conhecimento histórico deve regular-se pela ética e/ou alteridade. Os sujeitos ou as culturas devem ser compreendidos conforme o contexto ou o processo histórico de sua produção e “julgados” conforme sua dinâmica histórico/social capaz de promover o respeito à dignidade humana (RÜSEN, 1996, p. 98), já que a empatia histórica significa a compreensão histórica, e não que todas as culturas devam ser “aceitas” (LEE, 2003, p. 20).

Isabel Barca, ao tratar da multiperspectividade nas concepções de adolescentes, entende que o termo remete ao caráter de provisoriedade do conhecimento histórico, pois os juízos de valor são intrínsecos aos sujeitos e o conhecimento histórico está em constante reformulação/descoberta. Para esta pesquisadora, a multiperspectividade abarca tanto a objetividade como a subjetividade, mas a história como pontos de vista ou opiniões, não teria qualquer significado para a vida prática dos alunos, pois estes “precisam exercitar um pensamento crítico”, ou seja, selecionando “respostas mais adequadas sobre o real, passado e presente” (BARCA, 2001, p. 30).

Jörn Rüsen destaca a importância do tipo de narrativa que se usa, ou em outras palavras, as formas de apresentação da narrativa (RÜSEN, 2007, p. 20). Considera Rüsen, que a estética e a retórica são elementos próprios

da narrativa histórica, ambas dizem respeito à “força de convencimento da percepção sensível” (RÜSEN, 2007, p. 29), e, podemos considerar que a narrativa de Narloch confere tanto com a estética como com a retórica, apesar de não ser plausível do ponto de vista do historiador, – embora seja plausível do ponto de vista do jornalista –, e de não empreender o movimento da intersubjetividade, isto é, o consenso historiográfico de que algo aconteceu realmente ou que algo deve ser considerado “histórico”, ou então considerado antiético. Ainda segundo Rüsen, a qualidade retórica de um texto, “em sua estrutura de interpelação” em relação ao público, interfere nas intenções, portanto, nas ações do mesmo (RÜSEN, 2007, p. 35), o que significa que a perspectiva anacrônica, descontextualizada e preconceituosa de Narloch em relação aos indígenas tanto da fase de colonização como do momento atual, provavelmente dificultará no leitor uma tomada de posição que resulte em ações positivas pautadas no reconhecimento da alteridade.

Beatriz Sarlo entende que esta história de grande circulação – como a construída por Leandro Narloch –, termina por se distanciar da história acadêmica por não haver a intersubjetividade, ou em suas palavras, uma supervisão entre os pares sobre as modalidades de reconstituição do passado que torna aceitável o que é então produzido. A história de grande circulação “escuta os sentidos comuns do presente, atende às crenças de seu público e orienta-se em função delas” (SARLO, 2007, p. 13), ou seja, procura estar ao gosto do consumidor, não destoar do interesse de seu público, e assim, “não apresentam contradições com o senso comum de seus leitores. Mas o sustentam e se sustentam nele” (SARLO, 2007, p. 15). Por isso, a “fórmula explicativa” deste tipo de história de massas tem um princípio organizador simplório ao invés de múltiplo, uma argumentação nítida e impõe unidade sobre as descontinuidades (SARLO, 2007, p. 14).

Menos regulada “pelo ofício e pelo método” (SARLO, 2007, p. 14), as modalidades não acadêmicas do texto histórico “não oferecem um sistema de hipóteses, mas certezas” (SARLO, 2007, p. 15).

Rüsen entende que é basilar analisar as formas e funções do conhecimento histórico na vida cotidiana, que aparecem nas opiniões públicas, nas representações dos meios de comunicação, nos museus e outros diversos campos (RÜSEN, 2010, p. 32), para que a partir deste procedimento, o historiador possa rever as formas de apresentação de sua pesquisa, na medida em que o grande público “não pode digerir a produção de uma disciplina profissional altamente especializada da história profissional sem mediação” e as “habilidades normais adquiridas pelo historiador profissional não são suficientes para a execução dessa mediação” (RÜSEN, 2010, p. 33). Também Sarlo critica o fato de que a história acadêmica estaria “mais preocupada com regras internas do que com a busca de legitimações externas que, se são alcançadas por um historiador acadêmico, podem até originar a desconfiança de seus pares” (SARLO, 2007, p. 15). Rüsen percebe que a relevância cognitiva como capacidade explicativa do conteúdo empírico e a relevância comunicativa como capacidade de “dirigir-se a alguém mediante o pensamento histórico” são questões interdependentes e que se inserem nos processos culturais da vida humana, já que constituem sentidos (RÜSEN, 2007, p. 28-29). Como o historiador parece não realizar a mediação entre o conhecimento histórico produzido academicamente e a vida prática, ou então, não construiu as habilidades adequadas para tal, Narloch soube ocupar este lugar por intermédio de sua narrativa, capaz de mobilizar no leitor variadas associações, estas, relacionadas às suas experiências e/ou aos saberes que costumam circular na sociedade e que estão associados aos interesses de determinados grupos sociais.

Referências

- ABUD, Kátia Maria. Registro e representação do cotidiano: a música popular na aula de história. *Cadernos Cedes*. Campinas, v. 25, n. 67, p. 309-317, set./dez. 2005.
- BARCA, Isabel. Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em História. In: BARCA, Isabel (Org.). *Perspectivas em Educação Histórica*. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: CEEP/Universidade do Minho, 2001.
- BARCA, Isabel. Educação histórica: uma nova área de investigação. In: ARIAS NETO, José Miguel (Org.). *Dez anos de pesquisa em ensino de História*. Londrina: AtritoArt, 2005.
- BARCA, Isabel. Literacia e educação história. *Educar*. Curitiba, n. Espec., p. 93-112, 2006.
- BARCA, Isabel. Marcos de consciência histórica de jovens portugueses. *Currículo sem Fronteiras*, v.7, n.1, p.115-126, 2007.
- CHARAUDEAU, P. *Discurso das mídias*. Trad. Ângela M. S. Correa. São Paulo: Contexto, 2006.
- FERNANDES, Eugénia M.; MAIA, Ângela. Grounded theory. In: FERNANDES, Eugénia M.; ALMEIDA Leandro S., *Métodos e técnicas de avaliação: contributos para a prática e investigação psicológicas*. Braga: CEEP/Universidade do Minho, 2001.
- KRUEGER R. A.; CASEY, M. A. *Focus groups*. A practical guide for applied research. California: Thousands Oaks, 2000.
- LAZARSFELD, P. F. *Qualitative analysis: Historical and critical essays*. Boston: Allyn & Bacon, 1972.
- LEE, Peter. “Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé”: compreensão das pessoas do passado. In: BARCA, Isabel. (Org.). *Educação histórica e museus*. Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Centro de Investigação em Educação/Instituto de Educação e Psicologia/Universidade do Minho, 2003.
- LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar*. Curitiba, n. Espec., p. 131-150, 2006.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. Novos regimes de visualidade e descentralizações culturais. In: BRASIL. *Mediatamente! Televisão, cultura e educação*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação à Distância, 1999.

NARLOCH, Leandro. A nova História do Brasil. *Superinteressante*. São Paulo, n. 279, p. 56-65, 2010.

NARLOCH, Leandro. *Guia politicamente incorreto da História do Brasil*. 2 ed. São Paulo: Leya, 2011.

RÜSEN, Jörn. Com a contribuição de Ingetraud Rüsen. *Aprendizagem história: fundamentos e paradigmas*. Trad. Peter Horst, Caio da Costa Pereira, Daniel Martineschen e Sibele Paulino. Curitiba: W. A. Editores, 2012.

RÜSEN, Jörn. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: SCHMIDT; Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR. 2010.

RÜSEN, Jörn. *História viva. Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico*. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. UnB, 2007.

RÜSEN, Jörn. Narratividade e objetividade nas ciências históricas. *Textos de história*, n. 4, p. 75-102, 1996.

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. UnB, 2001.

SARLO, Beatriz. *Tempo passado: cultura, memória e guinada subjetiva*. Trad. Rosa freire D'Aguiar. São Paulo: Companhia das letras; Belo Horizonte: UFMG, 2007.

WALSH, W. H. *Introdução à filosofia da história*. Trad. Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

