

ENTREVISTA COM O PROF. DR. Luís Fernando Cerri (UEPG)

REALIZADA ENTRE OS DIAS 11/11e 04/12 de 2014 (via e-mail)

Entrevistador: Dr. Rafael Saddi – Membro do Comitê Editorial da Revista de Teoria da História (UFG).

SADDI: Cerri, muitos historiadores ainda consideram as questões de ensino e aprendizagem pouco relevantes. Pode nos contar como e porque decidiu se dedicar a elas?

CERRI: Sempre fui um frequentador assíduo de bibliotecas. Na universidade, a estante das dissertações e teses ficava logo na entrada do acervo. Eram encadernadas em papel branco. Logo, nós, calouros, passamos a chamar aquela seção de “o grande cemitério branco das teses”, por que elas raramente saíam dali do seu local de “descanso eterno”. Eu - como tanta gente - tinha ido fazer o curso de história estimulado pela participação nos movimentos político-partidários e sociais, no meu caso o movimento estudantil, mas também o movimento de bairros. Aquele cemitério de teses me incomodava bastante, porque sugeria que o trabalho do historiador, naqueles tempos sem internet, seria mudar as informações do estado de arquivo para teses, e as teses iriam morar, solitárias para sempre, nas estantes. Apenas uma vez a cada era um intrépido estudante aparecia para tirar uma tese da estante, geralmente porque estava preparando outra tese. A história me cheirava demais, portanto, a infertilidade, a impasse; isso somado ao desprezo velado que se percebia aos estudantes de faculdades particulares que nos visitavam às vezes, às estudantes da pedagogia, enfim, aos que não eram “nós”, adicionava um aroma de “etnocentrismo”, de fechamento e de autossuficiência, com o qual eu me sentia muito desconfortável. Eu fiz a graduação exatamente no período que vai da queda do Muro de Berlim ao fim da União Soviética, então somava-se o elitismo *blasé* mal disfarçado, uma atitude pós-moderna no mau sentido e a ideia de que, afinal de contas, a história não tinha nada que ver com a militância pela transformação da realidade econômica, política e social. Não me conformava com aquilo, não era para isso que eu tinha ido fazer história. Por outro

lado, meus professores e colegas eram muito competentes, de modo que não era possível ignorar as críticas pós-modernistas e anti-marxistas (talvez mais anti-estruturalistas) que circulavam em nosso meio.

Na metade do curso, ao mesmo tempo em que estudava, comecei a dar aulas como professor substituto na rede pública, em escolas de periferia. Passava horas no ônibus para lidar com uma realidade de carências, desinteresse, indisciplina e violência, mas ao mesmo tempo com alguns vislumbres de que outra realidade era possível na escola. O contraste entre aquela realidade e a vida universitária era impressionante. Éramos “bêbados equilibristas”, tentando fazer aquelas coisas dialogarem dentro de nós, o grupo que trabalhava e estudava. No meu caso, a militância na Igreja Católica e o convívio intelectual com as proposições de Paulo Freire, Leonardo Boff e a teologia da libertação em geral foram um estímulo para que eu não optasse por um ou outro mundo, fechando-me à parte preterida da minha experiência. Não posso dizer, entretanto, que não tentei me adaptar ao mundo acadêmico estrito da história acadêmica, fiz iniciação científica com nomes importantes no cenário nacional, como o prof. José Roberto do Amaral Lapa (sobre a Companhia Mogiana de Estradas de Ferro), fui auxiliar de pesquisa do prof. Robert Slenes (catalogando dados sobre famílias escravas), e ainda fiz uma monografia voluntariamente sob orientação da profa. Vavy Pacheco Borges, sobre a elite política de São Paulo nos anos 1920/30. Mas foram as aulas de estágio, com as professoras Carolina Galzerani e Ernesta Zamboni que fizeram mais sentido para o diálogo entre a história na escola e a história na universidade. Anos depois, vim a conhecer a expressão “*esquizohistoria*”, dos colegas argentinos Gonzalo de Amézola e Ana Barletta, que se refere a esse abismo entre a história na escola e na academia. Sem saber esse nome, o que tentávamos fazer era sobreviver e avançar no tratamento da esquizohistória ou historiofrenia que acomete nossas sociedades.

SADDI: Qual a importância da didática para a ciência histórica? A didática é inerente ao trabalho do historiador? Você considera que existe uma função didática básica em toda e qualquer história?

CERRI: É um jeito de olhar as coisas. Pode-se ignorar isso, mas continua existindo. *Eppur si muove*: querendo ou não, sabendo ou não, o trabalho do historiador tem um componente educativo inerente. Educação é comunicação, e mais restritamente, educação é todo processo segundo o qual um sujeito modifica o outro através de um processo de comunicação. Essa definição é de John Dewey. Mesmo o historiador mais “*stricto sensu*”, que vive apenas da pesquisa, pesquisa para escrever, e escreve para comunicar o que pesquisou. Da mesma forma que não se acende uma lâmpada para colocá-la debaixo da cama, não se pesquisa para guardar, mas para divulgar, e o mérito acadêmico hoje, a propósito, é baseado quase que mais na capacidade de comunicar a pesquisa em meios cada vez mais qualificados que na própria pesquisa em si. Mas isso é uma distorção, e não precisamos entrar nela aqui. A comunicação daquilo que se levantou, apurou e formulou é parte essencial do trabalho do historiador, e ao envolver as necessidades de explicar e convencer, de dar forma ao conhecimento, é exercida a função didática. A reflexão didática, propriamente dita, é bem mais do que isso, mas a necessidade e a prática de comunicar o que se sabe são o núcleo central da didática da história. O receptor ou interlocutor está presente na formulação, e afeta a mensagem. Nós nos perdemos quando passamos a escrever apenas para os outros historiadores, e é por isso que, em geral, o que o historiador produz é hermético para o cidadão comum. A falta de reflexão didática conduz o historiador a pensar que, sem essa linguagem autorreferente, um jargão mesmo, não há rigor, nem profundidade, nem mesmo conhecimento histórico digno desse nome, o que não corresponde à realidade. Reflexão didática é exatamente a capacidade do profissional de história de pensar as relações entre o seu ofício e seus frutos com as características e demandas da sociedade na qual se insere. O cidadão, por sua vez, continua demandando conhecimento histórico, que precisa buscar em outras fontes, produzidas por outros profissionais. Não consigo entender quando, por exemplo, uma historiadora consagrada afirma que sua militância nunca foi pela política, mas pela história. História é comunicação, comunicação é educação, e educação – voltando a Paulo Freire – é política. Quer dizer, uma militância pela história é educativa e é política, ainda que queira passar longe do centro de gravidade da política em nossa sociedade, que é partidária e disputa o poder do

Estado. Uma militância pela história pode ser, por exemplo, a regulamentação da profissão, a gestão por mais financiamento para as pesquisas na área, a defesa de fundos documentais contra o descarte ou a preservação de patrimônios culturais. Todos esses atos são políticos e também partidários (tanto no sentido formal e institucional do termo, quanto no sentido de tomar partido), quem se mete com eles sabe disso. Historiadores são essencialmente educadores, porque têm uma mensagem e querem que ela circule e produza efeitos, e a educação é sempre um ato político, além de pedagógico. Evidentemente, essa relação pode ser consciente, semiconsciente ou mesmo inconsciente, mas ela sempre está dada. Seguindo Rüsen, podemos asseverar que a consciência histórica é um conceito que favorece a autoconsciência do historiador em relação ao seu contexto social, especialmente ao seu papel educativo intrínseco.

SADDI: Como você conheceu os autores da didática da história alemã? Quais são as contribuições que você considera que eles fornecem para a área de ensino de história no Brasil?

CERRI: No final dos anos 90, lidando com o tema da aprendizagem escolar e extraescolar da noção e do projeto de nação da ditadura militar, me deparava com a necessidade de um conceito que descrevesse o processo. Os conceitos de ideologia, mentalidade, senso comum e imaginário, embora relevantes, pareciam não explicar precisamente o fenômeno. A leitura de “Uma teoria da História”, de Agnes Heller, me aproximou do conceito de consciência histórica, ou seja, permitiu conceituar aqueles processos em articulação dinâmica com o saber histórico em produção, circulação, uso e decantação nas concepções das pessoas. De Heller fui a Gadamer e a historiadores que usavam essa expressão-chave. Nenhum deles coincidia com a noção geral que Heller trazia - e que me convencia - de consciência histórica não como resultado específico de uma aprendizagem particular ou de um contexto cultural delimitado, mas como um fenômeno humano, estrutural e estruturante, inerente à vida, embora diferentemente formulado e vivido em cada situação particular. Isso, nessa sintonia, eu achava também, mas de modo ainda incipiente, reconhecendo o conceito, mas sem descrevê-lo, na obra de Marc Ferro.

E por fim, eu procurava os conceitos de senso comum e de bom senso, de Antonio Gramsci, para dar conta da difusão social das ideias e de seu uso prático por toda a população, paralelamente e articuladamente ao trabalho dos intelectuais e instituições. Mas a noção gramsciana, associada com a definição de Marc Ferro, revelava-se muito útil principalmente porque previa uma certa independência entre os focos de produção e consumo dos componentes da consciência histórica, fugindo da ideia então pouco questionada de que a história era só o que derivava das academias, que estabeleciam uma relação vertical de transmissão para o restante do tecido social. Naquele momento, também estava disponível o texto em português de Klaus Bergman, *A História na Reflexão Didática*, de uma edição da Revista Brasileira de História do começo dos anos 90. Entretanto, Bergman me serviu mais para justificar que aquilo que eu estava estudando, embora não envolvesse livros didáticos, aulas, avaliações, etc., ainda era Didática da História. Embora já houvesse alguma coisa traduzida do Rüsen em português, por exemplo na revista *História: Questões & Debates*, de Curitiba, só vim a tomar conhecimento destes textos mais tarde.

Posso dizer que minha formação, como a maioria dos historiadores brasileiros, deu-se dentro da tradição francesa vinculada aos *Annales*, com alguma coisa dos ingleses. Por isso, minha expectativa – frustrada – era fazer uma parte da tese na França, o que ficou impossível quando o presidente Fernando Henrique cortou todas as despesas possíveis e imagináveis na época da crise das bolsas asiáticas, inclusive as bolsas de mestrado, e o que dizer então de bolsas para estudar no exterior. Mas antes disso, fiz contato com historiadores como Suzanne Citron, na época já aposentada, Nicolle Tutiaux-Guillon e François Audigier. Por meio deles, fiquei sabendo do projeto internacional *Youth and History*, e que nesse projeto usavam o conceito de consciência histórica de um tal Rüsen. Em 2001, pouco depois da publicação de *Razão Histórica*, eu publiquei um artigo sobre o conceito de consciência histórica na *Revista de História Regional*, refazendo essa trajetória em busca do conceito, e, salvo engano, fiz a primeira citação de Rüsen em um texto sobre o ensino de História no Brasil.

Creio que a contribuição dos alemães se dá em vários campos. O conceito de consciência histórica é um dos mais importantes, pois é um conceito com alto

poder conectivo, permite e legitima o estabelecimento de relações entre sujeitos, objetos e ideias que antes não se fazia. Penso até que as possibilidades do conceito estão esgarçadas hoje, porque ele vem sendo convocado para praticamente todo tipo de assunto no campo da pesquisa em ensino de história, e ainda estamos no momento de buscar o equilíbrio entre as coisas que o conceito permite enxergar melhor, e as coisas que ele não ilumina tanto assim, e que se abririam a outras ferramentas conceituais mais adequadas. Na antropologia, isso aconteceu em determinado momento com o conceito de cultura. Outro exemplo, dos anos 80, é a ideia de história dos vencidos, impulsionado no Brasil pelos trabalhos de Vesentini e De Decca. Em certo momento, parecia que tudo tinha que passar por essa noção ou reportar-se a ela, mas depois ela foi reconhecida em sua verdadeira dimensão. O lado positivo é que isso só acontece com ideias que são muito potentes, que carregam muita força explicativa, que permitem fazer ligações que antes não se fazia, e o processo de cognição humana avança exatamente quando algo permite que se desenvolvam “sinapses” entre conceitos e mapas de conceitos, que, juntos, passam a explicar mais e melhor a nossa realidade.

Vinculada ao conceito de consciência histórica, me parece, está outra contribuição dos didatas alemães da história, que é a legitimação do ensino e da pesquisa em ensino de história como campo pertinente à ciência histórica. Rüsen mesmo descreve em “História Viva” o processo de exílio que o ensino de história sofreu, dentro do caminho da história para cientificizar-se, ao longo do século XX, principalmente. A queixa de que os historiadores não dão a devida atenção, não se envolvem e nem atribuem o devido respeito à pesquisa e à prática do ensino foi muito recorrente na construção do atual campo do ensino de história, e ainda é, embora com menor frequência. Ao mesmo tempo, a formulação teórica mais ampla do ensino como elemento essencial da constituição da história, a articulação entre ensino de história e teoria da história são elementos que permitiram um salto qualitativo na pesquisa da área, que corre sempre o risco de girar em falso e cair na esterilidade, ao encerrar-se em si mesma.

SADDI: a didática da história se resume ao ensino escolar da história? Ou ela pode e deve se dedicar aos usos públicos da história, à circulação social do

conhecimento histórico extra-escolar e extra-científico? Como ela pode fazer isso e qual a importância dessa dedicação?

CERRI: Como falei antes, minha tese de doutoramento apostava exatamente na hipótese de que a didática da história deveria também investigar os fenômenos educativos extraescolares para poder atingir seus objetivos gerais e específicos. Não só porque a formação de identidade nacional, por exemplo, é muito mais ampla que o trabalho que as escolas fazem nessa direção, mas também porque a aprendizagem histórica extraescolar é um condicionante decisivo do que ocorre e do que pode ocorrer na sala de aula de história. Comecei esse caminho no mestrado, ao identificar que o ensino e a aprendizagem escolar – no caso, sobre a identidade regional paulista – não se resumiam à aula de história, mas aconteciam também nas aulas e nos materiais didáticos de português, música, e nos rituais escolares, como as atividades de comemoração cívica, a decoração do ambiente, etc. Ora, ficava claro que a aprendizagem histórica não correspondia imediatamente ao ensino de história. Pelo contrário, a aprendizagem tinha fontes e referências distintas e mais amplas que aquelas fornecidas pelo ensino. Se isso ocorria dentro da escola, é claro que deveria ocorrer também nos outros espaços e instituições. A festa cívica, por exemplo, tem um caráter educativo histórico, tanto quando acontece no âmbito da escola quanto fora desse âmbito. A mesma coisa vai acontecer com hinos, canções símbolos, e daí a perceber uma função educativa histórica em toda a mídia de massa, é um passo. Se quisermos mudar a educação que ocorre nas escolas em relação à história, não basta reformar o ensino (ou seja, melhorar currículos, avaliar livros didáticos, incrementar a formação do professor, trabalhar a partir de novas metodologias e recursos), mas cumpre compreender como funciona a aprendizagem, quais os fenômenos educativos em geral e da educação histórica em particular. Por isso, para a didática da história, não faz sentido uma separação estrita entre o que se ensina e se aprende na escola ou fora dela, até mesmo porque o que hoje é o currículo escolar resulta do que foram as discussões e das correlações na noosfera (de acordo com Chevallard) sobre o que deveria ser ensinado e aprendido. O escolar e o extraescolar, o científico e o extracientífico estão numa interação muito mais dinâmica do que admitimos, e a

compreensão dos processos educativos mais amplos está nas conexões entre esses âmbitos.

SADDI: você acha que a área de ensino de história no Brasil, ao estar preocupada com o ensino escolar da história, limita o campo da didática da história? Não seria necessário ampliar o ensino de história para uma didática da história?

CERRI: Bom, aqui temos uma questão de terminologia. Eu tenho uma organização dos termos, que me vale, que deriva do seguinte: ensino de história, didática da história e educação histórica são, essencialmente, a mesma coisa. Todos, como o próprio termo “história”, se referem ao fenômeno empíricos e ao estudo desse fenômeno. “Ensino de história” é nossa marca registrada como comunidade de professores pesquisadores, herdada e assumida. A rigor, ela é limitada teoricamente, porque se vincula apenas a um dos termos da relação educativa, o ensino, deixa de fora a aprendizagem. Mas quando usamos a expressão, por exemplo em “Encontro Perspectivas do Ensino de História”, ninguém está usando o sentido estrito de ensino, estamos todos pensando no ensino, na aprendizagem e na multidimensionalidade desse fenômeno. Acho que “educação histórica” é o termo mais adequado para o que fazemos e estudamos, porque contempla essa multidimensionalidade. Por isso, mesmo correndo o risco de mal-entendido, às vezes utilizo “educação histórica”, mas estou pensando como o equivalente mais adequado da expressão “ensino de história”. Digo risco de mal-entendido porque há uma corrente de pensamento ou uma escola dentro do ensino de história que ocupou e tomou posse do termo educação histórica, reivindicando um olhar e uma metodologia específicos. Basicamente, creio que o que se passou é que esse grupo traçou um círculo de giz em volta de si mesmo, não para definir a guarda da criança, como na peça de Brecht, mas para gerar uma identidade própria, verticalizar a pesquisa e a interlocução, etc. Acho legítimo, tem uma série de vantagens acadêmicas, mas não é uma postura que eu partilhe, porque defendo, nesse caso, que a “partidarização” é o movimento contrário àquilo que o conceito de consciência histórica promove, que é a conexão, a interlocução, a inter-relação.

Penso que estamos melhor numa comunidade ampla, diversa e múltipla que se reconhece na noção de “ensino de história”. Por esse motivo, não vejo a didática da história como mais uma vertente, escola ou partido dentro do ensino de história, não penso que implica recortes temáticos, teóricos ou metodológicos particulares. Didática da história é o nome que damos ao campo do ensino de história quando trata de estudar e refletir sobre o ensino e a aprendizagem de história e propor alternativas e encaminhamentos, ou seja, em sua função especulativa e propedêutica. Dizendo de outro modo, usamos o nome didática da história quando reivindicamos uma disciplina interna à história que se dedica ao estudo da produção, circulação e uso do conhecimento histórico na sociedade, e que desenvolve um processo educativo próprio pelo qual novos profissionais são introduzidos na comunidade. Isso não é distinto do que chamamos comumente de ensino de história.

SADDI: Em alguns artigos, você criticou o excesso de preocupação normativa dos alemães, especialmente de Bergmann. Qual é a sua crítica a isso? Existe algum outro ponto das reflexões didáticas de Jörn Rüsen e de Klaus Bergmann que precisa ser pensado com cautela pelos didáticos da história brasileiros?

CERRI: Pela minha formação historiográfica e pela minha ligação com o estilo de pensamento de Paulo Freire, ou ainda de Habermas, ou seja, a perspectiva da educação dialógica ou da razão comunicativa (distintas, mas partilhantes de um mesmo paradigma), a ideia de que a reflexão didática tinha entre suas funções normativas evitar a difusão e uso de concepções historicamente superadas pareceu estranho. Primeiro, pela dificuldade em estabelecer o que, em história, está superado. Durante a vigência solitária do Consenso de Washington e suas ramificações, por exemplo, argumentava-se o fim da história e a falência de qualquer projeto com mínima perspectiva de igualdade social. Todas as vertentes de socialismo, argumentava-se, estavam historicamente superadas. Então era de se perguntar se de fato a história poderia aceitar algo dessa natureza, ou seja, a afirmação de alguma vertente histórica como historicamente superada. Um olhar

um pouco mais compreensivo tem que ser elaborado, entretanto, quando lembramos que a experiência alemã mais negativamente marcante foi o holocausto; a busca do humanismo na Alemanha se faz em oposição, em negação à experiência nazista. Portanto, isso tem que ser pensado não na perspectiva estritamente histórica, acadêmica, científica, mas na perspectiva política. Um relativismo nesse campo é desastroso. Educativamente, cabe, sim, à história que se ensina, indicar que há posturas, práticas e ideias que estão historicamente superadas, no sentido de que há suficiente evidência histórica demonstrando que elas são insustentáveis no presente como posturas legítimas. Por isso, cabe uma autocrítica aqui. É preciso, sim, que a didática da história assuma decididamente sua função normativa, que seja assertiva quanto a isso. Não há espaço para imaginar que posturas como o racismo, o machismo, o autoritarismo, sejam defensáveis, diante de um pretenso relativismo histórico. Embora isso possa ser especulado no campo da ciência, estudado, avaliado, não há hipótese do ensino de história veicular essas perspectivas e considerá-las mesmo remotamente como legítimas e aceitáveis. Uma comparação possível – não sei se feliz – é a do biólogo que lida, no laboratório, com uma variante hiper letal de um vírus, em ambiente controlado, com todos os cuidados possíveis e imagináveis. Ele tem clareza de que não pode brincar com isso, não pode levar uma lâmina com esse vírus para um laboratório escolar para discutir qualquer ponto de vista com os alunos. Não cabe tolerância com quem prega o fim da tolerância. O debate acadêmico é livre, mas o debate em sala de aula parte dos princípios constitucionais estabelecidos socialmente, nos quais, por exemplo, o racismo não é uma ideia legítima a ser debatida como alternativa social. É crime. Inafiançável.

Sei que muitas dessas coisas parecem óbvias, mas vivemos tempos em que algumas coisas óbvias precisam ser reafirmadas.

SADDI: O que é o GEDHI? Como ele se organiza? Quais são as principais investigações que ele tem desenvolvido?

CERRI: O Grupo de Estudos em Didática da História surgiu junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação e ao Departamento de História da UEPG em 2003.

Apareceu como uma ferramenta de organização dos pesquisadores que venho nucleando neste período, para estímulo, socialização e avanço das pesquisas na área do ensino de história. É aberto aos interessados com (ou em) formação universitária em História ou áreas correlatas, envolvidos com o ensino e a pesquisa da disciplina na escola básica, no ensino superior ou na pós-graduação. No documento que funda o grupo, disponível em nosso blog (<http://gedhiblog.blogspot.com.br>), definimos que o grupo constitui um espaço acadêmico de pesquisa, reflexão, discussão e proposição de assuntos referentes aos fenômenos sociais de ensino de história (educação histórica, ou seja, os processos complexos de ensino e aprendizagem que envolvem “história”) e Didática da História, no sentido da disciplina científica que se dedica à reflexão sobre esses processos. Nesse mesmo documento, defendemos que uma didática geral seria uma disciplina da ciência da educação, preocupada prioritariamente com a metodologia de ensino e aprendizagem, surgida a partir da preocupação com a Educação formal / escolar. Pensamos a didática da história, por sua vez, não exatamente como os didatas alemães da história, como uma disciplina da teoria da história, apenas, mas como um campo de fronteira entre a história e a educação, a sociologia e a antropologia. Como afirmamos no documento, “Quanto mais se busca um objeto próprio a uma Didática Geral, mais nos aproximamos do centro do campo epistemológico da Educação, e, inversamente, quanto mais pensamos na especificidade da história ensinada, mais nos aproximamos do centro do campo epistemológico da História.” Consideramos que classificar a didática da história como disciplina da teoria da história é um avanço acadêmico e político (haja vista que não existimos hoje, por exemplo, na tabela de áreas do conhecimento do CNPq, nem na história, nem na educação), mas isso não basta. A didática da história não é teoria da história stricto sensu, não é historiografia, obviamente, e não é pedagogia, tampouco. Somos uma área de fronteira, em construção, que depende das pontes que foram e estão sendo construídas entre esses campos, preocupadas com os fenômenos sociais do ensino e da aprendizagem de história, como uma função da reprodução e da transformação da sociedade.

Há uma parte da reflexão didática sobre a história que compartilha espaço com o campo da pedagogia, que se refere aos métodos de ensino e aprendizagem

de História dentro de uma situação escolar, e essa coincidência é importante, legítima e merece respeito. Trata-se especificamente da Metodologia do Ensino da História. A partir da transformação paradigmática da qual fala Rüsen, a aprendizagem passa a ser o principal elemento de reflexão, e é aí que precisamos pensar a didática da história compartilhando espaço com a Teoria da História, no que se refere aos fenômenos de ensino e aprendizagem (ou análogos a eles) que envolvem o conhecimento histórico para além (ou seja, antes, durante, depois ou apesar) da relação escolar. Em outros termos, estamos tratando do que Rüsen trata como formação histórica, ou seja, todos os processos de aprendizagem em que “história” é o assunto e que não se destina a fornecer competência profissional, ponto exato no qual se dá o enraizamento da história na vida prática e em função dela.

O GEDHI (pronuncia-se “gedái”, para não perder o trocadilho/ anedota) se configura, dentro desse alinhamento geral, conforme as demandas a que estamos abertos, e aos projetos que estabelecemos. Entretanto, as pesquisas que nucleamos não obedecem a um ordenamento teórico ou metodológico comum ou prévio, exceto, é claro, a pertinência ao tema de ensinar e aprender história. Por isso, temos hoje pesquisas que vão desde assuntos típicos da área, como práticas de sala de aula, livro didático e formação de professores, até trabalhos sobre literatura de divulgação histórica, infanto-juvenil ou paradidática, desenhos animados, quadrinhos e educação a distância. Não sei se é um diferencial nosso, mas estamos abertos e interessados para pensar o contexto social, comunicativo e midiático que condiciona tanto o ensino quanto a aprendizagem histórica. Creio que temos avançado, desde um ponto de partida em Rüsen e Agnes Heller, para preocupações no sentido das que propõe Chevallard com a ideia de didática como uma antropologia do ensinar e aprender, uma espécie de epistemologia que salta os muros da ciência e pensa os processos de produção, validação e reprodução dos discursos (no nosso caso, sobre a história) na sociedade. Caminhamos, ainda, no sentido de pensar as articulações possíveis entre a teoria das representações sociais, de Moscovici, Jodelet e Abric, com essa perspectiva ampliada de um ensino de história que se dá na vida social em geral, além da escola em particular.

SADDI: Te parabenizo pelo grupo, que tem sido uma grande referência para as pesquisas produzidos no interior da UFG e de outras universidades. Gostaria, agora, que nos debruçássemos um pouco mais sobre este caráter disciplinar da didática da história, e sobre a seguinte afirmação presente na última resposta: “A didática da história não é teoria da história stricto sensu, não é historiografia, obviamente, e não é pedagogia, tampouco”. Não estaríamos, ainda, reduzindo a ciência histórica à historiografia? Por exemplo, a teoria da história também não é historiografia. Por um bom tempo, reflexões sobre as possibilidades e limites da ciência histórica foram consideradas questões para filósofos e não para historiadores (Collingwood, por exemplo, pensava assim). Porém, o resgate da *historik* aponta que tais reflexões, no âmbito da ciência histórica, são, antes, uma auto-reflexão do historiador sobre a sua própria práxis. Nesse sentido, não é historiografia, mas uma reflexão teórica distinta, que deve ser inserida como parte da auto-compreensão necessária da ciência histórica. Isso não significa que os filósofos não possam fazer teoria da história. Mas, que o historiador precisa, em sua formação acadêmica, dessa reflexão básica como elemento relevante nos currículos. Nesse sentido, teoria da história é entendida como uma disciplina da ciência histórica. A didática da história, que como você disse, não é historiografia, nem teoria da história, pode ser entendida, assim como a teoria da história, como uma auto-reflexão do historiador sobre os fundamentos didáticos da sua própria profissão de produzir histórias. Ao mesmo tempo, como uma preocupação necessária com o modo como o conhecimento histórico circula socialmente e produz orientação temporal para a vida humana. É por isso que tenho defendido que a didática da história deve ser entendida como parte da ciência histórica. Não como disputa de espaço (ora, como você disse, a didática da história não cumpre o seu papel sem recorrer às demais ciências da educação, tal como a teoria da história não pode deixar de lado a filosofia. Mesmo as faculdades de educação, que estão preocupadas com a formação do professor de história e com a educação histórica, no sentido mais amplo colocado por você, não devem deixar de discutir a formação histórica, assim como os filósofos

continuam refletindo sobre os fundamentos da história), mas como inserção da reflexão didática na formação do historiador, seja no bacharelado, seja na licenciatura (terrível separação). Pois se isso não ocorre, permanecemos servos de uma redução da ciência histórica à pesquisa empírica e à reflexão teórica voltada para esta pesquisa. Nunca ampliamos para a percepção da relação da história com a vida e do papel do historiador na formação humana. Permanecemos naquele quadro que você descreveu em sua graduação: uma esquizohistória. O que acha? Digo, acha que esta diferença é apenas de nomenclatura (disciplina da história que depende de outras ciências de referência ou área interdisciplinar, como você disse em um artigo, “sustentada na Teoria da História”); está relacionada ao peso que se dá à teoria da história na articulação com as demais disciplinas que são necessárias à didática da história; trata-se de um debate interno politicamente necessário (como você disse) que os historiadores precisam travar entre si sem prejuízo para a didática geral e aos educadores que estão refletindo didaticamente sobre a história; ou ainda há outras questões envolvidas?

CERRI: Eu penso que, no campo da História no Brasil, e sinto isso na minha convivência cotidiana com os colegas, tradicionalmente se entende história como historiografia. Por tradição, se não tem objeto no passado, recorte cronológico e fonte, não é história. Por mais que em nosso campo haja grande tolerância de temas e de abordagens, se eu não tenho esses elementos no trabalho que apresentar, terei que me explicar quanto à identidade daquilo que faço. O engraçado é que se eu definir as coisas nestes termos, por exemplo, afirmar que eu pesquiso o pensamento de professores de história através de fontes como relatos orais e escritos, e dizer que o recorte temporal é de um mês atrás até ontem, perigo eu ter o meu trabalho aceito como historiografia. Isso é uma visão tradicional, como você diz, que reduz história à historiografia, mas me parece um olhar hegemônico, que tem que ser discutido. Creio que está na raiz, ou é uma das raízes, do progressivo isolamento da comunidade de historiadores em suas academias, já que dificulta o diálogo não apenas com a teoria e a didática da história, mas com

todas as outras instâncias não acadêmicas ou para-acadêmicas em que a história é refletida e escrita. Estou de acordo com a sua reflexão, se história for reduzida à historiografia e seus problemas teóricos e metodológicos, ficamos restritos e autolimitados, progressivamente mais fechados e herméticos. Por isso defendo que todo historiador é também teórico e didata da história, na medida em que reflete sobre seu trabalho e se conscientiza sobre seu impacto (ou falta de impacto) no “mundo exterior”. Mesmo a ideia de que o próprio trabalho não tem nada a dizer ao público nem contas a prestar com quem quer seja, em nome da liberdade e autonomia do pesquisador, é uma concepção didática, embora não formulada explicitamente.

SADDI: Em relação ao grande projeto que você coordena, Jovens e a História, poderia nos fazer uma breve apresentação dos problemas que pretendem resolver e das expectativas que possuem com relação a ele?

CERRI: O projeto Jovens e a História no MERCOSUL vem de uma inspiração direta do projeto Youth and History, desenvolvido em meados dos anos 1990 na Europa, num contexto em que historiadores, didatas da história, entidades privadas e gestores públicos da Comunidade Europeia se preocupavam, por um lado, com os aspectos da educação histórica dentro dos países do bloco e, por outro, com as perspectivas para a integração educacional e cultural dentro da Europa, considerando os aspectos da consciência histórica e cultura política em cada um dos países envolvidos. Imagino que hoje, com a crise mundial e todos os problemas e questionamentos que a União Europeia vem sofrendo por conta desse contexto, o interesse sobre esses temas é ainda maior, tanto no aspecto puramente acadêmico quanto em termos políticos.

Nosso interesse pelo projeto começa com o relato de uma das primeiras pessoas da área, aqui no Brasil, que tiveram contato com a ideia original, no caso a Professora Lana Mara de Castro Siman, então na UFMG e que tinha feito seu doutorado no Canadá, ainda no ano 2000. Esse interesse foi compartilhado por outras pessoas da área, como a professora Ernesta Zamboni, da Unicamp. A professora Maria Auxiliadora Schmidt chegou a usar o instrumento da pesquisa europeia em uma

tomada de dados local, e eu mesmo orientei na UFPR no começo da década de 2000 um mestrado em que a dissertação discutia e testava o instrumento de pesquisa europeu na realidade específica de Curitiba, desenvolvida pela professora Maria Rosa Künzle. A dificuldade de realizar uma pesquisa tão ampla fez com que um piloto restrito fosse desenvolvido por nós em parceria com a Argentina no final dos anos 2000, e apenas em 2010 obtivemos financiamento do CNPq para uma coleta mais ampla, que constituiu a base de dados de 4 mil questionários de alunos em 5 países, que usamos hoje. Trata-se de um conjunto de respostas de estudantes de 15 e 16 anos do Brasil, Argentina, Paraguai, Uruguai e Chile a perguntas sobre aprendizado histórico, práticas de sala de aula, valores, preferências, opções políticas, opiniões, que permitem um importante quadro sobre o estado atual do ensino de história, da consciência histórica e da cultura política. Também recolhemos respostas de cerca de 270 professores a um questionário específico.

Basicamente, a intenção é responder, com uma metodologia que vá além da forma típica da pesquisa da área hoje, o estudo de caso, com uma base empírica de dimensões inéditas no campo do ensino de história, a algumas perguntas para as quais temos ainda apenas estimativas. Por exemplo: qual o quadro do ensino e aprendizagem de história hoje? Quais as preferências e necessidades dos jovens em relação ao ensino e à aprendizagem? Como aplicam a história em suas vidas? A partir dessas respostas, é possível responder as que decorrem delas, que têm a ver com uma projeção de futuro da área: quais as questões que no cotidiano da sala de aula, merecem maior atenção dos professores? Quais as questões que merecem maior atenção dos pesquisadores do ensino de história hoje? Quais as questões que merecem maior atenção dos formuladores de políticas públicas para a educação histórica atual, assim como para a formação inicial e continuada de professores? Politicamente, cabe ainda sintetizar e pensar: quais as perspectivas para a integração latino-americana?

SADDI: Poderia nos apresentar alguns resultados que indicariam uma diferença preocupante entre a estrutura de consciência histórica dos jovens brasileiros e dos demais jovens de outros países?

CERRI: Creio que o dado mais importante que levantamos até agora é a relativa indiferença, e em alguns casos até mesmo apoio médio a argumentos favoráveis ao papel que a ditadura militar brasileira teve. Em todos os outros países que pesquisamos, percebe-se uma rejeição clara à experiência ditatorial por parte dos jovens. No caso brasileiro, embora a posição dos professores de história seja nitidamente contrária às afirmativas que defendem a ditadura, entre os alunos há uma parte importante de indiferentes, um grupo levemente majoritário que se posiciona favoravelmente à ditadura, e outro grupo levemente minoritário que confronta nitidamente os argumentos favoráveis à experiência do regime militar brasileiro. Esse é um dos resultados que, embora mereçam mais estudos e detalhamento, traz um indicativo importante de mudanças que temos que pensar no campo do ensino de história no nosso país.

SADDI: Creio que um projeto como esse, de tal envergadura, é de suma importância para os historiadores e para aqueles envolvidos com o ensino de história. Sobre a possibilidade do projeto apresentar “questões que merecem maior atenção dos formuladores de políticas públicas para a educação histórica atual”, você acha que ele poderá trazer contribuições para a BASE NACIONAL CURRICULAR que o governo pretende implementar em breve? Mais ainda, o que você pensa sobre a BASE NACIONAL CURRICULAR? Pensa que há risco para a autonomia dos professores? Ou trata-se de algo necessário? O debate se dará de tal forma que os sujeitos envolvidos (especialmente professores e pesquisadores) poderão participar ativamente? Mais ainda, nos últimos anos, você, a professora Schmidt, Oldimar Cardoso, Margarida Dias, Itamar Freitas, e ainda muitos outros colegas, de forma bastante diversa (sabemos), estão profundamente preocupados com a especificidade do pensamento histórico. Falando na linguagem da metodologia da educação histórica: não se trata mais de simplesmente se preocupar com as ideias prévias, mas com as ideias históricas prévias. O próprio conceito de consciência histórica implica também em uma preocupação com esta peculiaridade do pensamento histórico geral. Qual é o risco de, nesse processo de formulação da nova BASE

NACIONAL CURRICULAR, perdermos a especificidade do pensamento histórico, quando o ENEM e o Ministério da Educação já vêm acenando para uma integração das disciplinas específicas em uma área ampla?

CERRI: Não posso afirmar que eu tenha uma sólida opinião formada sobre o tema da Base Nacional Curricular, porque preciso ler e conversar muito, ainda, sobre o assunto. Partindo do pouco que li e acompanhei, acho que vivemos um momento que tem algumas semelhanças com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, no final dos anos 1990. Também naquele momento, por ocasião do segundo encontro Perspectivas do Ensino de História, uma funcionária do MEC (não me lembro qual) procurava acalmar os ânimos críticos em relação à proposta que então estava em elaboração, dizendo que o MEC historicamente não tinha força para impor currículo de forma irrefreável e definitiva, que os sistemas, livros e professores sempre interferiram e modificaram os rumos curriculares. Não sei até que ponto podemos validar essa ideia para toda a experiência brasileira, mas o fato é que exatamente isso aconteceu com os PCN. No Paraná, por exemplo, os PCN foram impostos sob o governo Jaime Lerner, afinado com o governo federal e partidário dos valores do Consenso de Washington, caninamente fiel às proclamações de então do Banco Mundial. O governo pós-neoliberal de Roberto Requião deslustrou a importância dos PCN e mobilizou professores e especialistas para criar as Diretrizes Curriculares Estaduais. Hoje, nas escolas, o que se percebe é que os professores, efetivamente, não seguem nem uma coisa nem outra, mas sim um padrão que vem de antes desses documentos, temperado por algumas idiosincrasias, mas essencialmente seguindo o que consideram correto fazer. Também quando da elaboração dos PCNs, falávamos que o documento levaria a uma educação anódina, recomendávamos a desobediência civil, e que cada professor escrevesse seu próprio livro e seu próprio currículo. A renovação desse debate em outras bases, suscitado pelo Plano Nacional de Educação, nos coloca diante do dilema de pensar o quanto avançamos de lá para cá. Acho (com a devida vênia), que o “hay gobierno, soy contra” não resolve nossos problemas. Construímos ao longo do tempo uma cultura de recusa de currículos nacionais, associando-os ao Estado Novo e à ditadura militar, que, penso, devemos relativizar.

Ter um conjunto mínimo de saberes que se deve garantir é fundamental para poder avaliar o que tem sido feito na escola, e saber o quanto estamos próximos ou distantes de mínimos comuns. Isso não é necessariamente autoritário, pelo contrário: a ideia é garantir mínimos que possam ser avaliados, indicando redirecionamentos necessários, o que não impede que eu aborde situações absolutamente locais e específicas, importantes para as realidades locais. Por exemplo, na região de Ponta Grossa, os Campos Gerais, temos comunidades quilombolas, indígenas, holandesas, alemãs, russas, entre outras. É muito importante que elas conheçam e estudem suas origens em termos de história, cultura, manifestações artísticas, valores, etc., mas suas crianças e jovens têm direito a saber o mínimo comum sobre a história, cultura, arte e valores nacionais.

Não temo, por exemplo, o fim do ensino de história no Ensino Médio. O que temo é que, continuando como está, cheio de conteúdos pouco ou nada relevantes, dando importância desmedida para detalhes e para caminhões de informação, sem uma articulação específica com suas funções sociais e seu valor educativo, que a história no ensino médio siga sua marcha acelerada rumo à irrelevância total para a vida do aluno. Eu espero que esse debate possa ser feito de modo democrático, mas objetivo, porque é uma grande oportunidade. Como vai ser, não me aventuro a prever, mas creio que devemos trabalhar para que os professores, autores, formadores e sistemas tenham ampla liberdade para atingir, a seu modo, os objetivos estabelecidos nacionalmente, além dos seus próprios objetivos específicos. O governo federal, no estado democrático de direito, tem legalidade e legitimidade para isso, desde que lembremos que a decisão governamental é a força resultante das diversas pressões sociais, políticas e econômicas que se colocam sobre o governo.

SADDI: Nos últimos anos, com a ampliação dos discursos políticos, impulsionados em grande parte pelas manifestações iniciadas em Maio-Junho de 2013, nos deparamos com um grande número de brasileiros que não domina conceitos políticos básicos como esquerda, direita, comunismo, socialismo, fascismo, liberalismo, etc. Levando em conta que os didáticos

alemães sempre acharam que a história tem um papel fundamental para a formação política das pessoas, você considera que essa ausência de domínio dos conceitos básicos é um indício de fracasso do ensino da história no Brasil? Qual é a articulação entre formação histórica e formação política?

CERRI: Infelizmente, não só o ensino de história, mas a educação em geral tem colecionado vários fracassos ao longo da nossa história, ao lado de algumas vitórias. Então, a falta de conhecimento sobre fatos, processos, conceitos, e a falta do saber fazer da leitura crítica, da análise de documentos e contextos, por exemplo, devem ser entendidos dentro de um conjunto de círculos viciosos cujo diagnóstico e solução são muito mais lentos do que gostaríamos. Penso que o melhor exemplo que eu poderia dar refere-se à posição dos estudantes brasileiros que pesquisamos sobre a ditadura militar. A maioria concordava, por exemplo, com a afirmação de que a ditadura foi um tempo de desenvolvimento econômico e bem estar; essa afirmação só é possível se desconhecemos o que ocorria com a economia brasileira no conturbado período de 1964 a 1969, e de 1974/ 75 em diante. Ou seja, a maior parte do tempo da ditadura foi de crise econômica e carestia, mas a imagem que parece estar na mente de boa parte dos nossos pesquisados é a do restrito período do chamado “milagre econômico”. Isso é claramente falta de conhecimento sobre o período. A mesma coisa acontece com a afirmação que associa, no questionário, a ditadura com a tortura e assassinato de opositores. A maioria discordou dessa evidência histórica, ou seja, de novo, falta de conhecimento.

SADDI: Ultimamente, estou preocupado com o papel emancipatório da didática da história. Penso que a história também pode ampliar as expectativas de futuro para além das relações sociais do presente. Você considera que o estudo da história pode contribuir para a emancipação humana? Em quais elementos isso pode ou não ocorrer?

CERRI: Contribuir é a palavra chave. Tenho dúvidas se o estudo da história é decisivo, pois há um hiato entre saber e desejo, entre conhecer e ter vontade.

Aparentemente, entretanto, nota-se que compreender (e não apenas saber) história tem uma consequência formativa humanista. Penso que isso se dá por que a história pressupõe contemplar a alteridade, seja no tempo, no espaço, na cultura, entre gerações, etc. Estudar história é dialogar com o outro. Esse movimento básico do pensamento tem duas consequências importantes, que são, por um lado, a tolerância e a empatia e, do outro, a relativização de si mesmo. A ampliação do “vocabulário” histórico (amplitude do tempo, noção da diversidade de sujeitos, descolagem entre discurso e significado histórico efetivo, etc.) tende a minar, por exemplo, todas as dimensões do etnocentrismo. Por fim, terminamos, se a caminhada da aprendizagem é bem sucedida, à compreensão da relatividade ou da historicidade de todas as afirmações, o que é a condição básica da razão comunicativa. Como bônus, a descoberta da historicidade adiciona a ideia de que “foi assim”, mas poderia ter sido de outro jeito, noção que é projetada para o futuro, que aparece, portanto, aberto e dependente de diversos fatores, parte dos quais pode sofrer nossas interferências de sujeitos históricos.

SADDI: Excelente esta reflexão sobre o hiato entre saber e desejo, conhecimento e vontade. Creio que o desejo e a vontade, que pareciam, só pareciam adormecidas, se apresentou de forma dionisíaca nos levantes de maio e de junho. Digo de maio porque em diferentes capitais, como em Goiânia, a Frente de Luta pelo transporte já fazia grandes manifestações e grandes enfrentamentos contra a máfia do transporte local (Isso antes da tentativa de condução da pauta do transporte para um “FORA DILMA”. Tentativa que foi combatida inclusive por estes movimentos, como o MPL em São Paulo e pela Frente de Luta em Goiânia). O resultado é uma quantidade de jovens, uma boa parte deles do lumpem proletariado (ao contrário do que alguns discursos quiseram fazer, ao associá-los quase exclusivamente à classe média) com vontade de emancipação. Você acredita que o ensino da história nas escolas tem algo a dizer para estes jovens secundaristas? A alemã Annette Kuhn, que trouxe contribuições relevantes na década de 70 para a nova didática da história, defendia: “História implica na reconstrução das condições históricas de opressão (*Ünterdrückung*) na intenção de

possibilitar a superação (*Überwindung*) das mesmas". O que você acha desta frase?

CERRI: Concordo com ela, na essência, mas não sei se na consequência. Lembrome dos meus estudos sobre a escravidão, em que torcíamos pelos escravos que faziam fugas, revoltas, motins, que matavam feitores e senhores, e organizavam quilombos. Esquecíamos dos que pareciam colaborar, e pediam para que senhores batizassem seus filhos. Que direito temos de dizer que as estratégias de sobrevivência destes foram menos legítimas para o povo negro? Dou esse exemplo porque às vezes se pensa que só há uma resposta à opressão, e isso também pode ser opressivo. Reconstruir as condições históricas da opressão nos ajuda a diagnosticar nossa realidade, mas não define obrigatoriamente que o estudante se engaje em sua superação do modo que o professor imagine que deva ser. Exemplifico. Conhecer a estrutura das classes sociais, entender a mais-valia, entender como o capital é predatório em relação à natureza, e assim por diante, não gera uma resposta única por parte dos estudantes. Alguns podem partir para uma militância revolucionária, generosamente entregando suas vidas para combater a opressão. Na perspectiva oposta, esse conhecimento pode levar à completa paralisia e cinismo (reconhecendo ou negando que há opressão), ou ainda ao oportunismo de encontrar brechas para se “dar bem” em prejuízo da coletividade. No meio termo, posso ter quem opte por apoiar transformações graduais e progressiva limitação do capital, tanto por meio de ações do estado (leis, fiscalização, punições) quanto da sociedade (consumo consciente, depreciação do valor econômico de marcas pela sua má imagem pública). O que nós vemos como o que eles deveriam fazer pode não corresponder ao que eles acham que devem fazer, ou o que vão fazer, efetivamente. Esse é o risco que se corre em uma perspectiva de educação dialógica, em chave freiriana, para a qual conscientizar não é transferir sua consciência para o aprendiz, mas dialogar com a consciência que ele já tem, em benefício mútuo. Em outros termos, o fato do meu aluno recusar a revolução ou se dispor a promovê-la não tem a ver com falta ou excesso de conhecimento histórico, mas tem a ver com a sua própria reflexão de sujeito. O que a história tem a dizer a estes jovens é o que ela tem a ensinar: a

historicidade de todos os objetivos, a subjetividade de todos os discursos, a ampliação da experiência temporal a partir de um conhecimento cientificamente refletido e socialmente dialogado. Uma vez que haja isso posto, e tenhamos uma base comum (!), o rumo do nosso diálogo franco significará aprendizado mútuo, mas não necessariamente o rumo que eu gostaria. Apesar dessa minha resposta um tanto cética, eu aposto que mais e melhor conhecimento histórico resulta em mais ação humanista e generosa. Penso que a história bem ensinada e bem aprendida favorece (não garante, não obriga) a empatia e a generosidade humanista. Na pior das hipóteses, conseguir que esses valores se espalhem e se difundam já é um grande avanço em relação ao que temos.