

Uma educação para a democracia: a Literatura de Testemunho no ensino de História

An education for democracy: Testimonial Literature in the teaching of History

Una educación para la democracia: Literatura de Testimonio en la enseñanza de la Historia:

Letícia Queiroz De Carvalho  

Luiz de Souza Porto Coêlho  

Resumo

O ensino de humanidades é alvo constante de ataques que questionam sua utilidade e seu valor prático. Esses ataques desconsideram que o espaço escolar e o próprio ensino não devem servir apenas como espaços de aprendizagem técnica, com formação de mão-de-obra para atender às demandas do capital. Tanto a educação formal quanto o ensino devem estar voltados para a formação integral dos sujeitos. E isso implica formar cidadãos completos e educá-los para a Democracia. Neste artigo, faremos um panorama dos ataques ao ensino de humanidades, seguido de uma discussão sobre a importância das humanidades para a consolidação da Democracia. Em seguida serão discutidas possibilidades de intersecção entre Literatura de Testemunho e Ensino de História, sob a perspectiva do conceito de Grande Tempo proposto por Bakhtin, para uma formação integral dos estudantes e para o fortalecimento dos valores democráticos.

Palavras-chave: Literatura de Testemunho; Ensino de História; Democracia.

Abstract

The teaching of the humanities is a constant target of attacks that question its usefulness and practical value. These attacks disregard the fact that the school space and teaching itself should not serve only as spaces for technical learning, with the training of labor to meet the demands of capital. Both formal education and teaching should be focused on the integral formation of the subjects. And this implies forming complete citizens and educating them for Democracy. In this article, we will give an overview of the attacks on the teaching of humanities, followed by a discussion on the importance of the humanities for the consolidation of Democracy. Then, possibilities of intersection between Testimony Literature and History Teaching will be discussed, from the perspective of the concept of Great Time proposed by Bakhtin, for an integral formation of students and for the strengthening of democratic values..

Keywords: Testimonial Literature; History Education; Democracy.

Resumen

La enseñanza de las humanidades es blanco constante de ataques que cuestionan su utilidad y valor práctico. Estos ataques desconocen el hecho de que el espacio escolar y la enseñanza en sí no deben servir solo como espacios para el aprendizaje técnico, con la formación de mano de obra para satisfacer las demandas del capital. Tanto la educación formal como la docencia deben estar enfocadas a la formación integral de las asignaturas. Y esto implica formar ciudadanos completos y educarlos para la Democracia. En este artículo, daremos una visión general de los ataques a la enseñanza de las humanidades, seguido de una discusión sobre la importancia de las humanidades para la consolidación de la democracia. Luego, se discutirán las posibilidades de intersección entre la Literatura Testimonial y la Enseñanza de la Historia, desde la perspectiva del concepto de Gran Tiempo propuesto por Bajtín, para una formación integral de los estudiantes y para el fortalecimiento de los valores democráticos.

Palabras clave: Literatura de Testimonio; Enseñanza de Historia; Democracia.

Introdução

O ensino de Humanidades é um tema que entra em discussões públicas de forma recorrente. Componentes curriculares das Humanidades já entraram e saíram das propostas curriculares algumas vezes na história da República Brasileira. Outros já foram suprimidos, incorporados, modificados. Constantemente o ensino de humanidades entra na mira de algum ataque. O último desses ataques foi a reforma do Ensino Médio que entrou em vigor, de forma definitiva, em 2022.

Na primeira parte deste artigo será traçado um panorama geral dos ataques e das modificações empreendidas na área das humanidades desde a Ditadura Militar (1964 – 1985) até a Reforma do Ensino Médio de 2017 que entrou em vigor no passado. No tópico seguinte, em contraponto aos ataques direcionados ao ensino de humanidades, será apresentada uma discussão sobre a importância do ensino de Humanidades para o fortalecimento da Democracia.

O caminho metodológico será ancorado em uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, realizada a partir de um cotejo teórico entre autores representativos do campo educacional, da esfera literária e do ensino de História, de modo a embasar as discussões sobre a temática em questão, bem como será apresentada uma breve revisão bibliográfica sobre Literatura de Testemunho e, em seguida, será tecida uma análise, advinda de tal revisão, sobre as possibilidades e potencialidades da leitura de testemunho na formação de cidadãos comprometidos com valores democráticos a partir da perspectiva do conceito de *Grande Tempo* proposto por Mikhail Bakhtin,

Por fim, como objetivo principal deste artigo, será proposto um debate sobre como a integração entre o ensino de humanidades, sobretudo o ensino de História, e a Literatura de Testemunho pode contribuir para a construção de uma educação voltada para a Democracia, para o fortalecimento do Estado Democrático de Direito e para a defesa de valores democráticos, tais como a liberdade, a tolerância, o respeito, a solidariedade e a defesa dos Direitos Humanos.

As humanidades sob ataque

“O ensino de humanidades está sob ataque”! Essa frase é bastante atual, mas se apresenta como uma constante na história recente do Brasil. Durante a Ditadura Militar que solapou a democracia brasileira entre 1964 e 1985, o ensino de humanidades foi duramente perseguido no Brasil, nos diversos níveis de ensino. Na Educação Básica, as disciplinas de Sociologia e Filosofia foram suprimidas do currículo. No seu lugar foram colocadas duas disciplinas com apelo nacionalista: Organização Social e Política Brasileira (OSP) e Educação Moral e Cívica. As disciplinas de História e Geografia se tornaram Estudos Sociais, com forte teor conservador e moralizante.

Na Educação Superior foram criados os cursos de Licenciatura Curta e as graduações em História e Geografia foram substituídas pelo curso de Estudos Sociais. Mas as interferências autoritárias do Regime Militar não se limitaram à dimensão

curricular. Na Educação Superior, o principal problema enfrentado pelas humanidades foi a perseguição, a vigilância e o patrulhamento ideológico. Na prática, a liberdade de cátedra foi suprimida, a liberdade de ensinar foi substituída pelo medo e pela intimidação e a liberdade de pensamento foi suplantada pelas perseguições, pelas torturas e execuções.

Santos (2022) aponta que a história da reinserção dos componentes de humanidades na Educação Básica coincide com a história da redemocratização do Brasil. É apenas nas décadas que 1980 e 1990 que os componentes das Ciências Humanas e Sociais voltam a integrar o currículo da Educação Básica.

No caso específico da disciplina de História, por exemplo, Circe Bittencourt (2018) argumenta que foi desafiador o retorno da História como unidade curricular, diante dos inúmeros desafios ainda enfrentados por docentes da educação básica e das universidades no atual contexto brasileiro. Isso ocorre porque enquanto as práticas de ensino de História deveriam ter passado por um processo de reflexão e transformação, o seu ensino estava suprimido. Quando ela retorna ao currículo, o ensino ainda estava impregnado de práticas antiquadas e conservadoras, com viés eurocêntrico, cultuando os grandes personagens e dando enfoque à História oficial. Esse modelo ainda estava arraigado das práticas positivistas e historicistas.

Nas décadas de 1990 e 2000 várias medidas tomaram corpo no sentido de aproximar o ensino das humanidades da vida democrática que se reestabelecia no Brasil. Mas na década de 2010 o ensino de humanidades volta a ser atacado, inclusive pelo governo de centro-esquerda de Dilma Rousseff, como apontou Santos (2022). No entanto, o golpe mais duro a atingir o ensino das Humanidades foi a proposta de reforma do Ensino Médio apresentada pelo governo Michel Temer logo após o golpe parlamentar-jurídico que retirou a Presidenta Dilma Rousseff do poder. Inicialmente a proposta previa retirada da obrigatoriedade do ensino de Filosofia e Sociologia, mas diante da forte repercussão negativa o governo recuou. No entanto, no início de 2017 a Medida Provisória Nº 746 de 2016 se tornou a Lei 13.415, estabelecendo mudanças no Ensino Médio.

De forma geral, a Reforma do Ensino Médio representou uma redução substantiva da carga horária dos componentes de humanidades em prol de uma suposta flexibilização. Entretanto, é importante perceber que todas as iniciativas no sentido de “flexibilizar” e “modernizar” a educação caminham no sentido de retirar espaço das humanidades e dar lugar à ampliação da carga horária de Ciências Exatas e da Natureza, além de componentes voltados ao empreendedorismo e à tecnologia. Essas mudanças atendem aos interesses do mercado e do capital e alimentam, assim, as engrenagens do capitalismo.

Muitas vezes os críticos da presença das humanidades no currículo da Educação Básica recorrem ao critério de utilidade para justificar sua posição. Na perspectiva dessas pessoas, o ensino das humanidades não tem “utilidade prática”, não tem uma funcionalidade para o mercado de trabalho, portanto não atende aos interesses do capital e, por isso, não merece espaço. Essas pessoas defendem uma concepção de educação

utilitarista e preparatória para o mercado em detrimento de uma concepção que enxerga a educação como um processo de formação integral do ser humano.

Essa visão de educação se assenta na premissa de que a Educação Básica deve oferecer apenas os instrumentos básicos para inserir o estudante no mercado de trabalho e colaborar para o funcionamento das engrenagens do capitalismo. Por outro lado, as humanidades seriam uma exclusividade daqueles que podem e têm condições de destinar seu tempo ao estudo das letras e das humanidades, ou seja, as classes mais abastadas.

Chervel e Compère (1999) ao fazerem uma análise histórica do ensino de humanidades na Europa traçam um quadro no qual fica evidente que as humanidades sempre estiveram relacionadas à elite dominante. Os estudos da cultura, da língua, da história e da literatura estiveram restritos à elite política, econômica e religiosa – como foi o caso da Igreja na Idade Média.

O discurso de que o estudo das humanidades deve ser restrito a quem puder ter acesso a ele ainda está presente na atualidade. Logo no início do governo de aspiração autoritária de Jair Bolsonaro, ele e o Ministro da Educação Abraham Weintraub iniciaram outra cruzada contra a oferta pública e gratuita de cursos de Ciência Humanas. Segundo eles, cursos como Filosofia e Sociologia deveriam ser extintos nas universidades federais "[...] focar em áreas que gerem retorno imediato ao contribuinte, como veterinária, engenharia e medicina"¹. Por sorte e resistência das universidades federais, a empreitada do último governo contra os cursos de Filosofia e Sociologia não prosperou.

O ensino de humanidades e o fortalecimento da Democracia

No livro *Sem Fins Lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades* (2015), Martha Nussbaum apresenta inicialmente um alerta sobre uma crise silenciosa que abala a educação mundial: a retirada do ensino das humanidades nas escolas e universidades. Em nome de um suposto progresso econômico e tecnológico, essas sociedades têm investido mais no ensino de componentes que auxiliem no progresso do capitalismo em detrimento do ensino de humanidades. Formar cidadãos para a democracia é uma função da escola. E, por isso, o futuro das democracias está ameaçado.

A autora chama a atenção para o fato de que o ensino de humanidades é imprescindível para uma sociedade democrática. Se pretendemos fortalecer o pensamento democrático na sociedade, precisamos igualmente fortalecer o ensino das humanidades nas escolas e universidades. Tal ensino desempenha um papel fundamental na formação dos cidadãos em uma sociedade democrática, proporcionando-lhes uma compreensão crítica e ampla do mundo ao seu redor.

¹ Reportagem disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2019/04/26/bolsonaro-faculdades-humanas-investimento.htm>.

Uma das dificuldades enfrentadas pelo ensino de humanidades no Brasil é a desvalorização dessas disciplinas no currículo escolar. Em muitos casos, elas são negligenciadas em detrimento de disciplinas mais técnicas e voltadas para o mercado de trabalho. Essa visão reducionista limita a formação dos estudantes, privando-os da oportunidade de desenvolver habilidades críticas, reflexivas e de compreensão do contexto social e histórico.

Nussbaum (2015) vai além: ela argumenta que os defensores de uma educação para o mercado e o lucro não apenas ignoram as artes, mas eles têm medo do ensino delas,

Pois uma percepção refinada e desenvolvida é um inimigo especialmente perigoso da estupidez, e a estupidez moral é necessária para executar programas de desenvolvimento econômico que ignoram a desigualdade. É mais fácil tratar as pessoas como objetos manipuláveis se você nunca aprendeu outro modo de enxergá-las (Nussbaum, 2015, p. 24).

A autora faz essa reflexão sobre o ensino de artes, mas podemos estender essa reflexão para todas as humanidades. O pensamento crítico acerca da realidade vivida é um perigo para estrutura do capitalista. Formar cidadãos críticos coloca em risco a reprodução do sistema de desigualdades e a alienação das massas, elementos importantes para a manutenção do capitalismo como modelo econômico hegemônico.

Ao analisarem o contexto brasileiro, Fávero e Tomazetti (2021, p. 7) afirmam que: “Se tomarmos o caso brasileiro atual, em que certas políticas educacionais estão definindo reformas curriculares para o ensino médio, constatamos que a presença das ciências humanas, da filosofia e das artes está sendo brutalmente enfraquecida”. Essa análise reforça algo que já indicamos no início deste trabalho: a reforma do Ensino Médio brasileiro promoveu uma diminuição drástica na carga horária de componentes das humanidades.

Além disso, o ensino de humanidades enfrenta desafios relacionados à formação e à valorização dos professores. Muitas vezes, os docentes das unidades curriculares dessa área não recebem o reconhecimento e o suporte necessários, o que pode levar à falta de motivação e à diminuição da qualidade do ensino. Investimentos na formação continuada dos professores, bem como em estratégias pedagógicas alinhadas ao real contexto do trabalho docente e recursos didáticos adequados, são fundamentais para fortalecer o ensino de humanidades e valorizar o trabalho desses profissionais.

Apesar desses desafios, o ensino de humanidades é de extrema importância para a construção de uma sociedade mais consciente e crítica. Ao estudar unidades curriculares como Filosofia, Sociologia, História, Geografia, Literatura e Artes, os estudantes são expostos a diferentes perspectivas, ideias e valores, promovendo o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico, análise e argumentação. Essas disciplinas também contribuem para a formação de cidadãos mais éticos, capazes de refletir sobre questões morais, sociais e políticas, e de se engajar de forma construtiva na sociedade.

O ensino de humanidades também é fundamental para a promoção da diversidade e da valorização da cultura. Ao estudar a história do país, suas manifestações culturais e os diversos grupos sociais que o compõem, os estudantes podem desenvolver uma consciência maior sobre a riqueza e a pluralidade do seu povo. Isso contribui para a formação de identidades mais inclusivas e respeitosas, combate estereótipos e preconceitos, e fortalece a valorização da diversidade.

Outra dimensão que pode ser fortalecida com o ensino das humanidades é a valorização dos Direitos Humanos como elemento essencial de uma sociedade democrática. Em um contexto tão adverso, onde os Direitos Humanos são relativizados, é extremamente necessário que a defesa dos Direitos Humanos e do Estado Democrático de Direito seja promovida no contexto escolar. Defender a Democracia como um valor indispensável deve ser uma das funções da educação escolar, senão a principal função. O ensino de humanidades se apresenta como uma ferramenta imprescindível para uma educação voltada para a Democracia.

Nussbaum (2015) elenca uma série de competências a serem desenvolvidas pelos cidadãos para a vida democrática, tais como: capacidade de raciocinar adequadamente a respeito de temas políticos que afetem a nação; capacidade de reconhecer seus concidadãos como pessoas com direitos iguais, mesmo que sejam diferentes quanto a raça, religião, gênero e orientação sexual; capacidade de se preocupar com a vida dos outros; capacidade de conceber cabalmente diversos assuntos complexos que afetam a história da vida humana em seu desenvolvimento; capacidade de julgar criticamente os líderes políticos; capacidade de pensar no bem da nação como um todo, não somente no bem de seu próprio grupo local; capacidade de perceber seu próprio país como parte de um mundo complexo. Essas capacidades não são desenvolvidas a partir do nada. Elas precisam das reflexões que o ensino de humanidades propicia na formação dos cidadãos.

O ensino de humanidades, portanto, é de extrema importância para a formação integral dos estudantes e para o fortalecimento da sociedade como um todo. Valorizar e investir nesse tipo de ensino é essencial para o desenvolvimento de cidadãos críticos, conscientes e engajados, capazes de compreender e transformar a realidade em que vivem. Por isso é necessário reconhecer a importância das humanidades no currículo escolar, valorizar os professores que atuam nessas áreas e buscar constantemente melhorias e inovações pedagógicas para promover uma educação mais abrangente e significativa.

Vários autores consagrados ligados a correntes pedagógicas progressistas, tais como Paulo Freire (2016, 2005), Dermeval Saviani (2008, 2017) e Antônio Flávio Barbosa Moreira (1999), reconhecem em maior ou menor grau a importância da educação escolar na construção de uma sociedade democrática e na difusão de valores democráticos. É inegável a centralidade do ensino de humanidades nesse processo de educação para a Democracia.

Sob tal ótica, destacamos o importante papel do trabalho com os textos literários testemunhais, de modo a enfatizar as relações entre a história, a memória e a leitura crítica no contexto da sala de aula. A seguir, discutiremos sobre essa vertente literária e

as suas potencialidades no estudo da História e na edificação de uma escola democrática.

Literatura de Testemunho

A literatura de testemunho é um gênero literário que se caracteriza por relatar experiências pessoais e coletivas de violência, opressão e injustiça, muitas vezes em contextos de guerra, ditaduras, genocídios e outras situações de extrema adversidade. Esses relatos, que podem ser autobiografias, memórias, diários, cartas ou relatos orais, oferecem uma perspectiva única e pessoal sobre eventos históricos, destacando a voz e a experiência dos indivíduos que viveram esses momentos.

O testemunho se tornou, após a Segunda Guerra Mundial, uma fonte extremamente importante para a História, pois apenas o testemunho daqueles que passaram pelos campos de concentração poderia nos informar sobre a barbárie nazista, mesmo que de forma aproximada. A falta de fontes materiais que provavam as atrocidades deixou aberto um espaço que poderia ser preenchido pelo testemunho. Na verdade, os campos de concentração nazistas funcionavam como verdadeiros poços de esquecimento, nos quais a existência era completamente apagada. Nos países totalitários, todos os locais de detenção administrados pela polícia constituem verdadeiros poços de esquecimento onde as pessoas caem por acidente, sem deixar atrás de si os vestígios tão naturais de uma existência anterior como um cadáver ou uma sepultura (Arendt, 1989, p. 485).

No entanto, nem todo o esforço para controlar e esconder as atrocidades, varrendo as provas para debaixo dos tapetes da história foi capaz de ocultar as provas deste desastre. “O que aconteceu deixou marcas. As marcas deixam que o acontecido retorne [...]” (Nestrovski; Seligmann-Silva, 2000, p. 8). As vítimas que sobreviveram aos campos de concentração e extermínio tiveram a barbaridade impressa nos seus corpos e em suas memórias. A experiência do trauma marca a alma daquele que a sofreu e está presente no indivíduo seja na lembrança, seja no esquecimento. É na memória que estas experiências estão inscritas.

Tanto a História quanto a Memória tornaram-se urgentes no sentido de colaborar no processo de compreensão do desastre que havia acontecido. Podemos falar numa “história do tempo presente”, isto é, uma história daquilo que acabara de ocorrer. A velocidade e a dimensão dos acontecimentos exigiam uma análise capaz de esclarecer tudo aquilo que estava obscurecido. “Pois foi o caráter traumático dos acontecimentos que inauguraram nossa contemporaneidade – a Segunda Guerra Mundial e o genocídio nazista – que tornou necessária a emergência da história do tempo presente” (Boutier; Julia, 1998, p. 30).

É sabido que a memória, tal como a compreendemos, é feita de reminiscências e, desta forma, encontra-se em uma linha tênue entre a lembrança e o esquecimento. Aquele que viveu e lembrou o vivido faz uma seleção consciente ou inconsciente daquilo que viveu. A dor, a vergonha ou o medo podem ser causas do esquecimento, assim como

o valor atribuído ao acontecido. Ou seja, a testemunha lembra daquilo que a afetou de alguma forma. Nesse sentido, alguns acontecimentos também podem ser esquecidos por não a ter afetado de alguma forma. “A memória só existe ao lado do esquecimento: um complementa e alimenta o outro, um é o fundo sobre o qual o outro se inscreve” (Seligmann-Silva, 2006, p. 53).

Da mesma forma, sabemos ser impossível um resgate total do passado, descrevendo-o tal qual ocorreu. Seligmann-Silva, citando Walter Benjamin, afirma que “[...] a apropriação integral do passado só seria possível após uma redenção política e messiânica da História” (2006, p. 64). Essa ideia de “resgatar” a história e narrá-la faz parte dos paradigmas historiográficos positivistas e historicistas. É essa concepção conservadora de História que estabelece uma barreira estanque entre os trabalhos da História e da Memória.

Na verdade, Auschwitz representa um corte no qual História e Memória irrompem enquanto duas modalidades de relação com o passado. Enquanto a primeira desponta como o trabalho incansável do historiador em relação às fontes disponíveis, a segunda desponta como o lugar da afetividade, das lembranças daqueles eventos que afetaram os narradores.

Porém, a historiografia contemporânea nos mostra que mesmo as produções pretensamente “imparciais” dos historiadores estão calcadas em relações subjetivas e afetivas que o impelem ao estudo de determinado tema e / ou recorte histórico. Nenhuma seleção é imparcial e casual, como nos atesta Arlette Farge (2009, p. 119): “[...] a escrita [da História] se busca entre inteligência e razão, paixão e desordem”.

Portanto, há uma historiografia conservadora que descarta a memória como fonte de análise, acreditando na reconstrução da História tal como ocorreu pelo historiador e uma história moderna que se abre às contribuições da memória para o estudo da História.

A literatura de testemunho se inscreve nas discussões sobre História e Memória. Seligmann-Silva (2006) discute a inserção das literaturas de testemunho neste campo conflituoso que opõe a História à Memória. Para o autor, a História após os extermínios empreendidos pelos nazistas não pode ser compreendida apenas como relatos pretensamente impessoais com o objetivo de narrá-la. Por outro lado, a História não pode se submeter aos caprichos e particularidades da Memória.

Jaime Ginzburg (2011) ao analisar o debate crítico entre os historiadores acerca do testemunho como fonte historiográfica percebe que existem grupos amplamente favoráveis à valorização do testemunho, enquanto outros grupos impõem ponderações incisivas sobre o tema. Enquanto os favoráveis compreendem o testemunho associado à responsabilidade social perante o passado, os contrários avaliam que o discurso de testemunho pode comprometer a interpretação da história (Ginzburg, 2011, p. 19-20). Em ambos os casos é necessária uma integração entre o rigor da análise das fontes feita pela História e as informações contidas nos testemunhos feitos pelas memórias individuais ou coletivas.

Nesse sentido, pode-se afirmar que recorrer à literatura testemunhal como fonte de conhecimento acerca do passado consiste em escovar o passado a contrapelo, tal qual

propusera Walter Benjamin nas suas teses sobre o conceito de História. Na VII tese, Benjamin (2020) critica a historiografia tradicional, ou historicista, apontando que há uma relação de empatia entre o historiador tradicional e os vencedores, pois ao produzir uma história oficial o historiador beneficia sempre os dominadores/vencedores. Em contraponto ao paradigma da história positivista, Benjamin (2020, p. 117) aponta que a tarefa do historiador materialista histórico é “[...] escovar a história a contrapelo”. Mas o que significaria escovar a história a contrapelo? Ao analisar a VII tese de Benjamin, Michael Löwy conclui que escovar a história a contrapelo “[...] significa, então, considerá-la do ponto de vista dos vencidos, dos excluídos, dos párias” (Löwy, 2005, p. 79). Pensar o passado a partir da perspectiva dos vencidos é uma ruptura direta com o paradigma tradicional-metódico-historicista-positivista.

Desse modo, acreditamos que as literaturas de testemunho não só podem, mas devem ser utilizadas como fontes históricas. A partir delas podemos compreender a representação que aqueles indivíduos antes marginalizados pela sociedade construíram acerca de determinados eventos. A História oficial construída a partir das fontes pretensamente “confiáveis” não dá conta de trazer a nós alguns elementos dos eventos estudados, pois estes elementos foram vividos apenas por aqueles que não detinham o poder.

Literatura de Testemunho no Ensino de História: uma educação para a Democracia

As discussões sobre articulação entre História e Literatura não são novas no campo do ensino. A Literatura traz contribuições imensuráveis para a produção de conhecimento histórico. Em contrapartida, a História pode fornecer insumos e instrumentos para uma compreensão mais ampla das obras literárias. De maneira ainda mais específica, a Literatura de Testemunho desponta como um gênero privilegiado nessas discussões por se tratar de uma produção literária que utiliza a memória como substrato para a sua escrita. Essa singularidade do testemunho coloca esse gênero na encruzilhada entre a história, a memória e a literatura.

A proposta deste artigo é articular a Literatura de Testemunho e o Ensino de História em uma perspectiva dialógica, de modo a inserir tal interlocução no contexto de uma educação escolar voltada para a promoção de valores democráticos e da própria Democracia, a partir de uma perspectiva crítica e reflexiva.

A obra literária, na concepção de Mikhail Bakhtin (1895 – 1975), não vive apenas do tempo presente. Ela não está restrita apenas à recepção de quando foi lançada. Ela será revista em diversos outros pequenos tempos, quando proporcionará outros diálogos. Tampouco a obra literária morre com o autor. Ao contrário, ela se projeta para o futuro, quando novas interpelações serão feitas a ela. Para o autor russo, “[...] não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação. Questão do grande tempo” (Bakhtin, 2003, p. 410).

Segundo Bakhtin, é pelo Grande Tempo da cultura que esse diálogo entre o leitor e a obra literária é possível. Sobre o Grande Tempo, o autor afirma que “As obras dissolvem as fronteiras da sua época, vivem nos séculos, isto é, no grande tempo e, além disso, levam frequentemente (as grandes obras, sempre) uma vida mais intensa e plena do que em sua atualidade” (Bakhtin, 2017, p. 14).

Para Bakhtin, a interação entre o leitor e a obra literária não é uma simples ação do sujeito sobre um objeto, mas um diálogo que é estabelecido entre o leitor e a obra literária, o qual lança questões e percepções singulares sobre a obra que lê. A cada leitura aquela obra é interpelada e reinterpretada de uma forma distinta. Toda nova leitura pode ser a porta de entrada para uma questão que ainda não havia sido posta.

Tendo em vista que a Literatura de Testemunho é um gênero literário no qual o autor recria sua experiência memorialística a respeito de um evento traumático ou violento vivido por ele, o leitor do testemunho pode travar um diálogo profícuo com a obra literária para pensar na própria realidade que circunda o leitor.

Um dos conceitos fundamentais desenvolvidos por Bakhtin é o dialogismo. Segundo ele (2003), a linguagem é essencialmente dialógica, ou seja, sempre se manifesta em um diálogo entre diferentes vozes e perspectivas. Cada enunciado é moldado por interações passadas e antecipa futuras respostas, criando assim um ambiente de intercâmbio comunicativo. Essa perspectiva rompe com a ideia de que a linguagem é um monólogo individual, destacando sua natureza social e coletiva. Nesse sentido, a Literatura de Testemunho não é um monólogo que se impõe sobre o leitor. A leitura literária abre espaço para um diálogo entre o leitor e a obra.

A perspectiva bakhtiniana de diálogo entre temporalidades distintas está em consonância com a concepção de aprendizagem histórica lançada por Marc Bloch na metade do século passado. Bloch (2002) discordava da compreensão tradicional do passado como uma estante de acontecimentos inertes que podem ser revisitados de forma objetiva pelo historiador, estudante ou leitor.

Bloch defende que em vez de o historiador narrar os fatos cronologicamente – prática historiográfica tradicional –, ele deve partir de questões do presente para desvendar o passado. Em outras palavras, são as questões emergentes do presente que conduzem o historiador ao passado. “Na verdade, conscientemente ou não, é sempre às nossas experiências cotidianas que, para nuançá-las onde se deve, atribuímos matizes novos, em última análise os elementos, que nos servem para reconstituir o passado” (Bloch, 2002, p. 66).

Bloch (2002) entende o estudo da história como um constante diálogo entre o passado e o presente, sendo interdependentes entre si. “A incompreensão do presente nasce fatalmente da ignorância do passado. Mas talvez não seja menos vão esgotar-se em compreender o passado se nada se sabe do presente” (Bloch, 2002, p. 65). Nesse sentido, o conhecimento histórico não se restringe a uma visita aos acontecimentos e personagens do passado. O conhecimento histórico é um diálogo profundo e constante entre o presente de quem pesquisa ou lê e o passado.

Lucien Febvre, cofundador dos *Annales*, escreveu no prefácio do livro de Bloch que “[...] os documentos e os testemunhos “só falam quando sabemos interrogá-los” (Bloch, 2002, p. 27), concordando com a ideia de que o estudo do passado ocorre a partir de questões lançadas no presente. Marc Bloch e Lucien Febvre estabeleceram, assim, o conceito de “história-problema”, contrapondo-se à história factual praticada pelos historiadores positivistas. Febvre exorta os historiadores a agirem como problematizadores do passado, não como colecionadores de acontecimentos:

Peço aos historiadores, quando vão ao trabalho [...] que jamais se comportem alegremente como colecionadores de fatos, como antes, quando bancavam os caçadores de fatos às margens do Sena. Que nos deem uma História, não uma História automática, mas, sim, problemática (Febvre, 2011, p. 84).

No texto, Bloch e Febvre se referem ao fazer do historiador. Ora, se os fundadores da *Escola dos Annales* propõem uma mudança radical no fazer historiográfico, pode-se inferir que essa modificação também implica em uma transformação na forma como se lê o passado e se produz conhecimento histórico.

Ao conceberem a história como uma resposta a questões que partem do presente, os fundadores dos *Annales* nos permitem deduzir que a leitura sobre o passado e o estudo da História nos proporcionam uma compreensão melhor acerca do tempo presente. Cada relato histórico é, em essência, uma narrativa do presente. O passado adquire relevância e significado somente quando é examinado por meio de indagações que são pertinentes para aqueles que estão imersos no contexto específico do presente.

Outro constructo importante para a discussão sobre o aprendizado histórico como um diálogo intertemporal é a “carência de orientação” proposta do Jörn Rüsen. O historiador alemão sistematiza uma “didática da história” a partir de uma matriz disciplinar, cujo primeiro princípio é a carência de orientação. Para o autor, as pessoas, de forma geral, se inquietam por essa carência de orientação e buscam no estudo do passado funções de orientação. Nesse sentido, “[...] pode-se identificar onde e como a ciência da história é dependente do contexto prático da vida dos historiadores e do público interessado em história” (Rüsen, 2001, p. 36).

De acordo com essa perspectiva, a História tem uma influência na vida cotidiana das pessoas ao suprir, em maior ou menor grau, essa função de orientação na vida prática. Para Rüsen, “[...] É esse interesse o ponto de partida do pensamento histórico na vida prática cotidiana, ainda antes de se constituir como ciência” (Rüsen, 2001, p. 30). A história se constitui, portanto, como “[...] resposta a uma questão, como solução de um problema, como satisfação (intelectual) de uma carência (de orientação)” (Rüsen, 2001, p. 30).

Para Schmidt e Garcia (2005), na perspectiva de Rüsen, a consciência histórica estabelece uma conexão entre o ser (identidade) e o dever (ação) dentro de uma narrativa significativa. Essa narrativa utiliza os eventos do passado com o propósito de conferir identidade aos indivíduos com base em suas experiências individuais e coletivas, tornando compreensível o presente e projetando uma expectativa futura para essa atividade atual. Assim, a consciência histórica desempenha uma função prática ao

proporcionar identidade aos sujeitos e conferir à realidade em que vivem uma dimensão temporal. Essa orientação temporal pode, intencionalmente, guiar a ação por meio da mediação da memória histórica.

A orientação diz respeito à aplicação do conhecimento histórico na vida presente e futura. É a dimensão que conecta o entendimento do passado com a construção de identidade e valores, ajudando os alunos a orientar suas ações e decisões no presente. Através da orientação, a história fornece exemplos que podem guiar a conduta ética, promovendo uma compreensão crítica e responsável do mundo. Esta dimensão enfatiza o papel da história em estabelecer uma consciência histórica que influencia a maneira como os indivíduos e sociedades se percebem e agem em relação ao futuro.

Somente quando a história deixar de ser aprendida como a mera absorção de um bloco de conhecimentos positivos, e surgir diretamente da elaboração de respostas a perguntas que se façam ao acervo de conhecimentos acumulados, é que poderá ela ser apropriada produtivamente pelo aprendizado e se tornar fator de determinação cultural da vida prática humana (Rüsen, 2011, p. 44).

Nesse ponto, Rüsen retoma os conceitos de experiência de passado e expectativa de futuro, formulados por Reinhart Koselleck e os aplica à aprendizagem histórica. A apropriação do passado e a consciência histórica permitem ao sujeito historicamente situado projetar uma perspectiva de futuro. Nesse sentido, passado e presente estão diretamente ligados em uma projeção futura. Assim, uma das características da aprendizagem histórica é a sua capacidade de orientação para o cotidiano. Aqui, as questões suscitadas partem do presente. Rüsen destaca que o aprendizado histórico pode contribuir para o desenvolvimento de uma “[...] competência prática de empregar conhecimento histórico na análise, no julgamento e no tratamento dos problemas do presente” (Rüsen, 2011, p. 45).

Em um contexto como o atual em que assistimos a ascensão de uma extrema direita protofascista, violenta, armamentista, racista, machista, misógina, intolerante e homofóbica, a Literatura de Testemunho desponta como um recurso extremamente potente para lançar luz sobre os efeitos desses arroubos autoritários que rondam a realidade brasileira. Entrar em contato com o testemunho de pessoas que sofreram com a violência e a dor provocadas por um contexto no qual os direitos são tolhidos pode provocar, no leitor, reflexões e questionamentos sobre as consequências desastrosas que podem resultar da adesão das massas a discursos autoritários.

A utilização da Literatura de Testemunho como recurso no ensino de História, de acordo com as perspectivas expressas acima, não pode se restringir a ilustrar os conteúdos abordados na sala de aula. Nem deve se restringir, também, à produção de conhecimento histórico. Sem negar essas duas possibilidades, a leitura de Literatura de Testemunho deve, sobretudo, suscitar questões e reflexões sobre a realidade que nos rodeia. Dessa forma, a intersecção entre ensino de História e Literatura de Testemunho pode nos ajudar a cultivar valores democráticos, tais como respeito, tolerância e outros. Essa proposta de articulação emerge dos ideais de uma educação voltada à promoção da Democracia e dos Direitos Humanos.

A literatura de testemunho permite que os alunos enxerguem os eventos históricos de uma maneira mais pessoal e emocional. Em vez de estudar apenas datas, nomes e fatos, eles são expostos às histórias de pessoas reais que viveram e sofreram durante esses eventos. Isso pode aumentar a empatia e a compreensão dos alunos sobre as consequências humanas das ações políticas e sociais.

Os relatos de testemunho muitas vezes vêm de vozes que não são tradicionalmente representadas na historiografia oficial, como mulheres, minorias étnicas, trabalhadores, e outras pessoas marginalizadas. Incorporar esses relatos no ensino de História ajuda a oferecer uma visão mais completa e diversa do passado. Dessa forma, o testemunho permite a emergência de vozes do passado que foram silenciadas pelo tempo.

Estudar literatura de testemunho pode sensibilizar os alunos sobre os valores democráticos, como direitos humanos, justiça social e a importância da memória coletiva. Ao entenderem as consequências da opressão e da violência, os alunos podem se tornar cidadãos mais conscientes e engajados, comprometidos com a defesa desses valores na sociedade atual.

Considerações Finais

O ensino das humanidades estará sempre sob ataque em um sistema econômico cujo imperativo seja a produtividade para atender e satisfazer os desejos do capital. Nesse sistema que privilegia o lucro e o retorno financeiro rápido, as humanidades são e serão sempre percebidas como desnecessárias e inúteis.

Entretanto, é importante lembrar que a Democracia e o próprio Estado Democrático de Direito precisam das humanidades para se consolidarem. O ensino das humanidades sob uma perspectiva crítica é um importante mecanismo para a difusão e consolidação dos valores democráticos.

Em um contexto tão adverso e sob constantes ataques cabe a nós, professores e professoras da área de humanidades, colocarmo-nos como frente de resistência e defesa dessa área de ensino. Ensinar História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Artes, Letras e Literatura não é ensinar apenas os conteúdos previstos para essas unidades curriculares nas propostas atinentes aos currículos escolares. Ensinar tais unidades curriculares é ensinar, acima de tudo, a importância da Democracia e dos valores democráticos.

O cotejo teórico proposto neste artigo indica que tanto a História quanto a Literatura possuem um potencial formativo. A leitura literária e o estudo sobre o passado lançam luz sobre o presente do leitor, conduzindo-o à reflexão sobre a realidade circundante. Nessa perspectiva, cabe destacar o importante papel do trabalho com os textos literários testemunhais, no que concerne às relações entre a história, a memória e a leitura crítica no contexto da sala de aula, de modo a se evitar uma amnésia social das questões traumáticas que silenciaram, oprimiram e dizimaram alguns grupos em eventos históricos eivados de violência, como os genocídios, as guerras, o colonialismo e tantos outros.

Uma leitura literária das produções testemunhais, realizada na perspectiva do grande tempo bakhtiniano da história, enseja uma relação com o texto ficcional voltada à renovação dessas obras que passam a ter novos sentidos para os seus leitores, a partir de uma compreensão ampliada desses textos, quando cotejados com a atualidade, possibilitando uma revisão crítica da realidade, por meio do encontro com o passado.

Sob tal ótica, a leitura da Literatura de Testemunho no contexto do ensino de História poderá se constituir em espaço dialógico, em que as experiências sociais dos que sofreram traumas no cenário das barbáries presentes em tempos e espaços distintos, aproximem-se das questões sociais hodiernas e estabeleçam novas questões e provocações no processo de produção do conhecimento histórico e nas suas relações com a compreensão do nosso tempo.

A partir da experiência com outros contextos e realidades, essas leituras também podem colaborar com uma projeção de futuro mais ético e empático por parte do leitor e com a edificação de uma escola mais dialógica e democrática. Este artigo tem a pretensão de colaborar, de alguma forma, com o fortalecimento da presença das humanidades no currículo da educação formal em todos os níveis de ensino e com a consolidação de uma educação para a Democracia, difusora dos valores democráticos e defensora dos Direitos Humanos.

Referências

ARENDT, Hannah. **Origens do totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. A ciência da literatura hoje (Resposta a uma pergunta da revista *Novi Mir*. In: BAKHTIN, Mikhail. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. Editora 34: São Paulo, 2017, p. 09- 21.

BENJAMIN, Walter. **Sobre o conceito de história**. Organização e tradução: Adalberto Müller, Márcio Seligmann-Silva. São Paulo: Alameda, 2020.

BITTENCOURT, Circe. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 32, n. 93, p. 127-149, 2018.

BLOCH, Marc. **Apologia da história**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

BOUTIER, Jean; JULIA, Dominique. Em que pensam os historiadores? In: BOUTIER, Jean; JULIA, Dominique (orgs.) **Passados recompostos: campos e canteiros da história**. Tradução de Marcella Mortara e Anamaria Skinner. Rio de Janeiro: Ed. da FGV / Ed. da UFRJ, 1998.

CHERVEL, André; COMPERE, Marie-Madeleine. As humanidades no ensino. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 25, n. 2, p.149 – 70, jul./dez. 1999.

FARGE, Arlette. **O sabor do arquivo**. Tradução de Fátima Murad. São Paulo: Edusp, 2009.

FÁVERO, Altair A.; TOMAZETTI, Elisete M. Em defesa das humanidades na formação: a educação democrática das futuras gerações. **Educação Unisinos**. São Leopoldo, v. 25, 2021.

FEBVRE, Lucien. Contra o vento: manifesto dos novos Annales. *In*: NOVAIS, Fernando A.; SILVA, Roberto F. (org.). **Nova história em perspectiva**. São Paulo: Cosac Naify 2011. p. 75-85.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GINZBURG, Jaime. Linguagem e trauma na escrita do testemunho. *In*: SALGUEIRO, Wilberth C. S. (org.). **O testemunho na literatura**: representações de genocídios, ditaduras e outras violências. Vitória: Editora da UFES, 2011, p. 19-32.

LÖWY, Michael. **Walter Benjamin**: aviso de incêndio. Uma leitura das Teses sobre o conceito de história. São Paulo, Boitempo, 2005.

MOREIRA, Antônio F. B. (org.). **Currículo**: políticas e práticas. Campinas: Papyrus, 1999.

NESTROVSKI, Arthur; SELIGMANN-SILVA, Márcio. Apresentação. *In*: NESTROVSKI, Arthur; SELIGMANN-SILVA, Márcio (org.) **Catástrofe e representação**. São Paulo: Escuta, 2000.

NUSSBAUM, Martha. **Sem fins lucrativos**: por que a democracia precisa das Humanidades. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

RÜSEN, Jörn. Aprendizado histórico. *In*: SCHMIDT, Maria A.; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de R. (org.). **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Editora da UFPR, 2011.

RÜSEN, Jörn. Experiência, interpretação e orientação: as três dimensões da aprendizagem histórica. *In*: SCHMIDT, Maria A.; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de R. (org.). **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Editora da UFPR, 2011.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**: fundamentos da ciência histórica. Brasília: UNB, 2001.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da história**: uma teoria da história como ciência, Curitiba: Editora UFPR, 2015.

SANTOS, Leonardo Bis dos. Ensino de humanidades no Brasil: contribuições do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades para formação humana integral. **Revista Inclusiones**. Santiago (Chile), v. 9, n.1, pp. 375 – 392, jan./mar. 2022.

SAVIANI, Dermeval. Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro. **Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo, v. 21, n. 3, pp. 653-662, set./dez. 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SELIGMANN-SILVA, Márcio (org.). **História, memória, literatura: o testemunho na era das catástrofes**. Campinas: Editora Unicamp, 2006.

SCHMIDT, Maria A. dos S.; GARCIA, Tania M. F. B. A formação da consciência histórica e o cotidiano em aulas de História. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 25, n. 67, p. 297- 308, 2005.

Letícia Queiroz De Carvalho

Doutora em Educação e Mestre em Estudos Literários pela Universidade Federal do Espírito Santo. Docente efetiva do Instituto Federal do Espírito Santo, atuando nas licenciaturas de Letras Português (EAD e presencial) e nos Mestrados Profissionais em Letras - Proletras e Mestrado Profissional em Ensino de Humanidades. Pesquisa a área de Literatura e Educação, Formação Docente, Estudos Bakhtinianos e Pedagogia Social.

Luiz de Souza Porto Coêlho

Mestrando em Ensino de Humanidades no Ifes – Vitória, na linha de formação de professores. Graduado em Filosofia pela Faculdade Católica Salesiana do Espírito Santo (2012) e em História pela Universidade Federal do Espírito Santo (2014). Atualmente é professor de História na Secretaria de Estado de Educação do Espírito Santo e na Secretaria Municipal de Educação de Vila Velha - ES. Áreas de interesse: teoria e metodologia do Ensino de História; totalitarismo; autoritarismo; Segunda Guerra Mundial; Literatura de Testemunho; cotidiano, cultura e sexualidade.