

ENSINO DE HISTÓRIA, MEDIEVALISMO E ETNOCENTRISMO

NILTON MULLET PEREIRA*

Resumo: Este artigo quer compreender como se constitui e funciona um dispositivo de subjetivação que tem produzido, através do ensino de História, modos de olhar para a civilização medieval. Trata-se do dispositivo da medievalidade, o qual implica uma série de estratégias discursivas enunciadas de formas diversas, dentre as quais, as publicações didáticas de História para o ensino fundamental, que teriam como enunciação a idéia de que a Idade Média teria sido uma época de Trevas, espaço da “infância das nações”, onde ainda os homens viviam num estado de ingenuidade e quase selvageria. O artigo examina o discurso que tem moldado a maneira como a nossa sociedade tem transmitido o conhecimento sobre o mundo medieval, no sentido de discutir as estratégias discursivas através das quais a noção de Idade das Trevas tem sido construída e transmitida às novas gerações, nas salas de aula de História. Trata-se, portanto, de uma discussão que decorre de uma pesquisa já realizada e que aqui se apresenta para lançar o debate acerca das relações do modo como se tem olhado para a Idade Média e do modo como se tem construído as histórias de africanos e indígenas, no âmbito do ensino de História. Nesse sentido, importa, enfim, discutir os vínculos, seguindo a trilha da afirmativa de Le Goff sobre o medievo como a “infância das nações”, entre o modo como as novas gerações constroem sua leitura sobre a Idade Média e o modo como se tem construído a subjetividade dos povos e das culturas conquistadas.

Palavras-chave: Ensino de História. Medievalismo. Etnocentrismo

Abstract: The purpose of this article is to understand how the mechanism of subjectivity, which has produced, through the teaching of history ways of viewing medieval civilization, is formed and works. It is the concept medievalidade, which involves a series of discursive strategies outlined in various forms, amongst which, the didactic publication of teaching History to elementary school, states the idea that the Middle Ages was a gloomy time. It was an era known as “the infancy of nations”, where men still lived in a state of naivety and almost savagery. The article examines the discourse that has shaped the way in which our society has passed on knowledge about the medieval world, to discuss the discursive strategies through which the notion of the Dark Ages has been built upon, and transmitted to new generations, in History classes. It is therefore an argument that stems from research already conducted and presented here to launch the debate about the related ways the Middle Ages has been looked upon and how the stories of the Africans and the Indigenous have been built, through

* Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação - UFRGS - Porto Alegre/RS. E-mail: niltonmp.pead@gmail.com

the teaching of History. In this sense, the article finally discuss the links, following the trail of Le Goff's assertion about the Middle Ages as "the infancy of nations," between how the new generations construct their readings in relation to the Middle Ages and how the subjectivity of conquered peoples and cultures has been built.

Keywords: Teaching of History. Medievalism. Ethnocentrism

Introdução

Desde a década de oitenta, o ensino de história tem sido sistematicamente posto em discussão: suas perspectivas teóricas, suas metodologias de ensino e a sua história, são apenas algumas das temáticas que povoaram as reuniões pedagógicas nas escolas e nos seminários realizados em âmbitos nacionais, regionais ou municipais. É claro que o volume da discussão acerca das questões atinentes ao ensino em geral e ao ensino de história em particular, esteve ligado de modo bastante significativo ao sucesso das publicações da Educação Crítica e de Paulo Freire que, com o arrefecimento da repressão e com o fim da ditadura militar, passou a ser o principal pensador a fundar a crítica ao chamado ensino tradicional. Além disso, o desejo por recontar a história do Brasil foi balizador de uma crítica radical e necessária ao que se chamava de história positivista. Negava-se a velha história dos heróis, considerada com forte conteúdo ideológico, no que tange ao seu papel alienante em relação às novas gerações e que ensinava de modo a registrar na estrutura cognitiva dos estudantes, dados cristalizados que teriam ocorrido no passado.

A crítica que se realiza mostrava o caráter perverso do Estado autoritário, organizando currículos e impondo conteúdos mínimos, de maneira a, através da educação e do ensino de história, construir sua hegemonia. O clima nas escolas, nos encontros sobre educação, na elaboração dos currículos, era o de mudança e "revisão urgente"¹ dos modos de ensinar e dos modos de produzir conhecimento em História. Desde essa época, o ensino de história não cessou de ser permanentemente posto em questão: a organização curricular, as metodologias de ensino e as

1 Faço referência ao texto organizado por Conceição Cabrini, O ensino de História: revisão urgente, editado pela primeira vez em 1986.

relações entre a teoria da História e o ensino. Mais recentemente, inúmeras pesquisas tem se preocupado em discutir os temas relacionados aos estágios docentes, à formação do professor de História (Cf. CAIMI, 2008; MONTEIRO, 2007), aos livros didáticos e ao PNLD, ou à problematização da consciência histórica (CERRI, 2011).

Portanto, esse movimento de “revisão” que se iniciou lá no final dos anos 70 e nos anos 80 é uma corrente que não cessa até esta segunda década do século XXI. O movimento se tornou parte constitutiva da atividade do pensamento. O pensamento é movimento: é um jogo de perguntas e de repostas que se dispõe a criar problemas para desestabilizar a situação cômoda de um plano, como a fazer ondas em um rio de águas paradas. O pensamento é o contra-fluxo que nos permite criar novas interpretações, novos objetos e novos jeitos de ensinar história.

Esse movimento me leva hoje a destacar pedaços desse estado de coisas no qual se encontra o ensino de história e me instiga a propor uma análise singular das questões do ensino e da construção do conhecimento histórico. E é na esteira das contribuições teóricas dos novos historiadores que situo o recorte e formulo o problema de pesquisa. Le Goff (2004) permite compreender que ensinar Idade Média tem a ver com um modo de compreender como se deram os processos históricos e quais as relações que os europeus modernos estabeleceram com os medievais e com os povos conquistados. Nesse sentido, o estudo da Idade Média e, sobretudo, da relação constituída desde os renascentistas até hoje, entre a Europa moderna e os medievais, pode servir para elaborarmos a crítica à história que tem sido escrita sobre os medievais e sobre os povos conquistados e, ainda, a crítica ao etnocentrismo europeu no ensino de História de modo geral. Apesar de todos os movimentos, do final dos anos 70 até hoje e da intensa e qualificada pesquisa na área do ensino de História, a sala de aula parece ainda não ter se desvencilhado inteiramente desse modelo/referência da Europa Esclarecida para contar a história de outras épocas e de outros povos.

Michel Foucault (1992) me ajuda a pensar a história e seu ensino a partir da clássica pergunta: Quem somos nós? Quem

somos nós neste momento preciso em que vivemos, falamos, pensamos e ensinamos história? Desse modo, ele permite problematizar o presente, no sentido de radicalizar a crítica e perguntar sobre o que nos constitui subjetivamente no presente – porque pensamos o que pensamos hoje? Quais as injunções históricas que nos fizeram ser deste modo e não de outro? Pensar o etnocentrismo e o eurocentrismo no ensino de história é perguntar “quem somos nós, que para sermos nós mesmos, sujeitos dotados de razão, temos a necessidade de confinar os loucos? Quem somos nós, que, para sermos nós mesmos, construímos fortalezas para delinquentes?(GROS, 1995, p. 178)”

Trata-se de continuar a proliferar acontecimentos na pesquisa sobre o ensino de História e no próprio ensino de História. Os temas Eurocentrismo e Etnocentrismo², que ainda funcionam, de maneira muito significativa, como articuladores centrais dos conteúdos e do modo como se ensina os conteúdos nas aulas de história e, ainda que a avaliação do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) tenha forçado a um avanço significativo, e em diversos livros didáticos, podem ser pensados a partir das discussões sobre a emergência do Ocidente na Idade Média e, principalmente, a partir da construção, que se inicia no Renascimento, da definição da Idade Média como a época das trevas. Desenha-se, muito ligado a esse olhar preconceituoso sobre o medievo, um discurso moral que tem submetido a análise histórica à referência do modelo europeu, da época do Esclarecimento, de organização social, política

2 O etnocentrismo e o eurocentrismo, que neste caso se associam, são produto da moral, ou seja, o que mais herdamos dos europeus, para além das mazelas produzidas pelas colonizações e pelos imperialismos, foi o que havia de mais perverso na sua filosofia, a moral! E foi essa leitura da história, fundada na avaliação moral dos agentes e do passado – vide idéia de progresso – o que nos fez incorporar a noção de centralidade e superioridade da cultura europeia. Conforme Carvalho “O etnocentrismo consiste em privilegiar um universo de representações propondo-o como modelo e reduzindo à insignificância os demais universos e culturas ‘diferentes’. De fato, trata-se de uma violência que, historicamente, não só se concretizou por meio da violência física contida nas diversas formas de colonialismos, mas, sobretudo, disfarçadamente por meio daquilo que Pierre Bourdieu chama ‘violência simbólica’, que é o ‘colonialismo cognitivo’ na antropologia de De Martino. Privilegia-se um referencial teórico-prático que segue o ‘padrão da racionalidade técnica’, escolhendo-se, assim, o único tipo de cultura e educação com ele compatíveis...” (CARVALHO, José Carlos de Paula. *Etnocentrismo: inconsciente, imaginário e preconceito no universo das organizações educativas*. Palestra proferida nos Seminários de Cultura, Escola e Cotidiano Escolar, na FEUSP, em 1996).

e cultural. Os medievalistas, a fim de contar a história de uma Outra Idade Média, precisaram, sem dúvida, ultrapassar o limite desse discurso iluminista e do seu conceito de progresso, que tem moldado, em boa medida, o modo como escrevemos e ensinamos história.

A inquietação que tem seduzido meu pensamento, em quaisquer das experiências docentes, foi, justamente, o problema da centralidade de um ensino etnocêntrico, que tem permitido, ainda hoje, colocar a Europa do Esclarecimento e sua arrogada “missão civilizadora”, como a referência a partir da qual se constrói conhecimento sobre a civilização medieval e sobre os outros povos conquistados pelos europeus³.

Numa época em que a legislação e os movimentos sociais exigem um olhar à pluralidade da África e dos povos indígenas e que se coloca como necessário aos currículos de história incluir as histórias antes silenciadas desses povos, se torna importante compreender o articulador teórico que ainda permite, mesmo nesse contexto de tantas conquistas, que estejamos submetidos a uma história *quadripartite*, europeia.

Então, trata-se de compreender como se constitui e funciona um certo dispositivo de subjetivação que tem produzido, através do ensino de história, modos singulares de olhar para a civilização medieval. Trata-se do que estou a chamar de “dispositivo da medievalidade⁴”, o qual incluiria uma série de estratégias discursivas enunciadas de formas diversas, dentre as quais, as publicações didáticas de História, que teriam como enunciação a idéia de que a Idade Média teria sido uma época de

3 Refiro-me aos processos colonizatórios levados a efeito pelos europeus desde o final do século XV e no século XVI e XIX. Mas, refiro-me também a relação que os gregos e os romanos estabeleceram em relação aos outros povos, sobretudo os povos do oriente.

4 Corazza, ao realizar a história do “dispositivo da infantilidade”, mostra “como o corpo infantil foi marcado pela história e de que modo a história arruinou esse corpo; para, desacreditando da metafísica, escutar mais a história, operando na direção de constituir uma história das rupturas que produzem e são produzidas por uma outra história que não a da infância: a do dispositivo que infantiliza (CORAZZA, Sandra. *História da infância sem fim*. Ijuí/RS: Editora da UNIJUÍ, 2000)”. O objetivo de criar o conceito de “dispositivo de medievalidade” foi justamente o de historicizar o que se diz e se produz em termos de conhecimentos acerca da Idade Média, desconstruindo noções fortemente enraizadas no nosso cotidiano, como o refrão da música de Cazuza: “será que eu sou medieval... até que me acho um cara tão atual”. Dizer que essas nossas noções sobre a Idade Média são construções significa menos ensinar acontecimentos do período e muito mais, mostrar um outro modo de olhar para a história, para todas as histórias.

Trevas, espaço da “infância das nações”, onde ainda os homens viviam num estado de ingenuidade e quase selvageria. A fim de dar conta desse problema, passo a discutir a escrita da história e os conceitos teóricos que orientam a resposta a constituição do dispositivo de medievalidade.

História e documento

O argumento atribuído a Michel de Certeau (Apud LE GOFF, 2003)⁵, de que a escrita da história é uma prática social, implica, por um lado, reconhecer o papel das relações de força na produção historiográfica, significando que o conhecimento histórico está envolvido, inextricavelmente, nas relações sociais do presente. Por outro lado, tal argumento não exclui o papel diferenciado do historiador, como produtor de discursos sobre o passado, em relação a outros discursos que são produzidos (o cinema, por exemplo) sem a pretensão de alcançar a objetividade⁶.

5 CERTEAU, citado por Le Goff, afirma que “Há uma historicidade da história que implica o movimento que liga uma prática interpretativa a uma práxis social”. LE GOFF, Jacques, *História e Memória*. Tradução Bernardo Leitão.. [et al.]. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003, p. 19.

6 A Teoria da Correspondência assombra, sobretudo, um certo número de historiadores: os céticos e os que pretendem uma objetividade para a história tal como a objetividade das ciências chamadas naturais. Blake coloca o problema da seguinte forma: se se procura por uma origem recuada, se se pergunta como as coisas realmente se passaram e, por último, se o relato histórico realmente corresponde ao fato, é na velha armadilha da Teoria da Correspondência que se está caindo. Se, como a Teoria da Correspondência, o único modo de estabelecer a objetividade é confrontar a realidade com o relato, então a condição do historiador seria sempre uma condição inteiramente subjetiva. Por outro lado, o historiador se põe num terreno de um relativismo e de um subjetivismo radical. A escrita da história proposta por Michel Foucault suspende qualquer possibilidade de cair na armadilha da Teoria da Correspondência, porque não transita no âmbito do duplo objetivo/subjetivo, nem mesmo pergunta se a história é objetiva ou não. Sujeito e objeto de conhecimento são fabricações do processo mesmo de descrição histórica. Não há para a pesquisa um objeto *a priori* para ser pesquisado, nem um sujeito fixo capaz de dar luz aos meandros escondidos da história. Cf. GARDINER, Patrick. *Teorias da História*. Tradução Vítor Matos e Sá. 4ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995, p.131-153. Rago diz que Foucault “questionará fundamentalmente nossa representação da produção do conhecimento e da verdade, desacreditando a idéia que temos sobre a revelação da coisa através do conceito. Entendemos, na maioria das vezes, que a produção do conhecimento se faz por uma suposta coincidência entre o conceito e a coisa, entre a interpretação e o fato, como um ‘desvelamento’ do ‘ideológico’, na linguagem marxista, ou como a retirada dos véus da ilusão sobre a realidade objetiva. Em outras palavras, conhecer significava encontrar a essência da época, do passado, da coisa, ultrapassando os enganosos véus da aparência para alcançar o ‘concreto pensado’ e realizar a ‘síntese das múltiplas determinações’ (RAGO, Margareth. *O efeito-Foucault na historiografia brasileira*. In: *Tempo Social*; Rev. Social. USP, S. Paulo, 7 (1-2): 67-82, outubro de 1995, p. 74)”.

Significa dizer que o “ofício do historiador” é aquele do filósofo, que procura o distanciamento em relação ao senso comum, para produzir um trabalho intelectual sério.

Há pelo menos, conforme Le Goff (2003, p. 29), duas histórias: “a da memória coletiva e a dos historiadores. A primeira é essencialmente mítica, deformada, anacrônica, mas constitui o vivido desta relação nunca acabada entre o presente e o passado”. A segunda é a história dos historiadores, que deve “esclarecer a memória e ajudá-la a retificar os seus erros”. A história dos historiadores é dotada do que Veyne (1995) chama de *atitude intelectual*, e é isso mesmo o que a difere da *memória coletiva*. Esta última como transita no âmbito de uma consciência espontânea, não possui uma noção de história e olha para o passado diferentemente do historiador, de quem se exige uma elaboração intelectual, o que significa um trabalho com teoria, método e utilização das fontes. O estudo do passado que fizemos, como historiadores decorre de uma “exigência de inteligibilidade” dos acontecimentos, mas também de uma certa atração que exercem em nós as vinculações que temos com determinado grupo étnico, nacional ou familiar, em função de situações singulares que assumimos no interior desses grupos (VEYNE, 1995, p. 44). Nesse caso, a atitude intelectual do historiador é tanto objetiva quanto é uma prática social. E exatamente nesse ponto, ao modo de Certeau, que se constitui a tensão que dá à história historicidade, o movimento da interpretação e da práxis social.

Desse modo, a crítica ao documento, à maneira de Foucault, torna-se elemento constitutivo da análise histórica que não se furta nem da sua responsabilidade intelectual quanto a produção da verdade, nem mesmo do seu papel de prática social; logo, quando se escreve, o faz num tempo, num espaço e no interior de relações sociais particulares. A crítica elaborada por Foucault consiste em abordar o documento como monumento: rastro deixado pelos contemporâneos de uma certa época, na tentativa de brindar as gerações vindouras com a constituição de “uma imagem de si próprios” (LE GOFF, 2003, 538). “O documento não é inócuo. É, antes de mais nada, o resultado de uma

montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda pelo silêncio” (LE GOFF, 2003, 537). Então, a análise histórica, sob a perspectiva foucaultiana, captura elementos para a interpretação nas Séries de documentos, de onde se constroem regularidades e não nas leis universais para além do que os restos do passado deixaram. As Séries de documentos, sua organização e hierarquização são construções do historiador – este filósofo que, ao mesmo tempo, distancia sua escrita do senso comum e escreve como quem vai à guerra e realiza uma ação social. A escrita da história, a partir da crítica do documento, é uma arqueologia que busca descrever camadas de interpretações, ao invés de vasculhar arquivos em busca da verdade ou de um mundo real para além do discurso histórico.

Se a escrita da história como prática social está, irremediavelmente, inserida nas guerras e nos combates políticos do presente e se o documento é um monumento que se insinua ao presente como quem quer ser visto, mostrado, avaliado e afirmado, então, em primeiro lugar, contar a história não quer dizer se voltar à busca da origem – lugar pleno de vazio, tanto da insinuação dos documentos, quanto da prática social do historiador e, em segundo lugar, escrever a história não poderia ser fruto do desejo pelo futuro ou pelo alvo⁷, tendo as idéias de progresso e de evolução como parâmetro, esperando chegar ao lugar de plena realização, que torna o presente e o passado parte provisória da jornada na direção da realização definitiva. Rago afirma que “a incorporação da subjetividade como dimensão a ser historicizada e incorporada pelo historiador resulta de uma profunda desconfiança na existência de uma realidade organizada, exterior, pronta para ser definitivamente decifrada”

7 Para Nietzsche a história não possui qualquer alvo, diz ele que “o fato do ‘espírito’ como um vir-a-ser prova que o mundo não tem nenhum alvo, nenhum estado terminal, e é inepto ao ser. – O velho hábito, porém, de pensar alvos em todo o acontecer e um deus criador e dirigente no mundo é tão poderoso que o próprio pensador tem dificuldade para não pensar a ausência de alvo do mundo, mais uma vez, com intenção” NIETZSCHE, Friedrich. *Sobre o niilismo e o eterno retorno*. In: _____. *Obras incompletas*. Tradução Rubens Rodrigues Torres Filho. 4ª ed. Volume II. São Paulo: Nova Cultural, 1987, p. 175.

(RAGO, 1999, p. 257).

A referência à origem ou ao futuro é o que torna a escrita da história uma atitude moral e é essa atitude moral diante da história que sustenta todo o asco que os modernos nutriram pela Idade Média; e é essa atitude moral que levou o iluminismo a criar o sujeito, senhor a partir do qual a história tradicional⁸ tem feito o julgamento do “tempo que passa” (MACHADO, 2001, p. 124)⁹.

A perspectiva de análise histórica a partir de Foucault possibilita uma crítica a toda história referencial e a toda história moral, logo, ao etnocentrismo, pois ela não busca as origens porque não acredita que as coisas tenham um estado de pureza no seu início, que, aos poucos, tenha sido deturpado pelas circunstâncias históricas, seja a queda do Paraíso, seja o aparecimento da família, da propriedade privada e do Estado, seja a sociedade civil que usurpa a natureza humana, sejam as classes dominantes capitalistas, que afastam as coisas da sua perfeição original. Ela também não leva a acreditar que o Ser está lá, fora da história, à espera do trabalho intelectual de homens

8 O documento, do ponto de vista da história tradicional, é sempre redutível a algo – uma teoria, um esquema explicativo, um conceito – que o impõe um sentido e uma lógica de existência; uma coisa que faz os documentos todos convergirem a um único modo de existência, de forma que, por mais estranhos que pareçam, ao fim e ao cabo, constituem uma totalidade.

Os documentos, na perspectiva de Foucault, se transformam em monumentos. Eles, como monumentos, não podem responder a uma única lei ou estarem submetidos a um modelo pré-estabelecido. Ao invés de perguntar-lhes sobre se dizem ou não a verdade, a partir do que dizem vou seriá-los, a fim de arrazoar sua especificidade, a fim de determinar seus limites cronológicos, para depois formular uma lei capaz de explicar as unidades que formam. Ao invés de reduzi-los a uma anterior e única lei de existência, vou formular a lei – não descobrir – a partir da própria descrição. Trata-se de um caminho inverso ao da história tradicional: enquanto esta parte de um princípio de totalização, a fim de enquadrar os documentos ao funcionamento dessa totalidade/lei; a história arqueológica seria os documentos, organiza-os, recorta-os, dispõem em níveis, em camadas, em unidades, até que apareça uma lei, que não é de totalização, mas de dispersão. A única pergunta que se pode fazer é como podem ser os documentos dispersos, no sentido de não obedecerem a uma determinação geral, mas de se apresentarem como séries descontinuas. Para Foucault (2001) considerar a arqueologia como descrição do monumento tem algumas conseqüências: a mais significativa é simplesmente que, ao invés de apenas assinalar grandes rupturas entre períodos históricos, a arqueologia vai buscar especificar, singularizar um certo tipo de acontecimento e um certo tipo de transformação, de maneira que ele apareça como raridade ou repetitividade, mas que preserve o caráter de descontinuidade em relação ao que lhe é estranho.

9 O “tempo que passa” consiste, na leitura que Machado faz do Zaratustra, o instante atual, o devir. Assim, Nietzsche nega que o “tempo tenha um instante inicial” ou que aja um “instante final”, como um estado de coisas depois do devir. MACHADO, Roberto. *Zaratustra, tragédia nietzschiana*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001, p. 124.

de boa vontade e de conhecimento, para ser descoberto na sua plena realização. Supor que a perfeição está na origem é propor para a história um alvo, um lugar de chegada que é o momento do fim de todos os acidentes, de todas as transformações, de toda a luta. O Ser encontra a si mesmo quando usurpa o sangue, os músculos, a carne, a incerteza, a desconfiança, o disparate. Não há um Ser no espírito que possa ter sido, por longo tempo, escondido pela história. Foucault pensa numa só vez a finitude e o Ser, de modo que o Ser das coisas é o seu próprio devir, o Ser não é uma referência fixa para o devir, onde este termina, senão que o próprio devir, como forma de todo o Ser.

Foucault realizou, nas palavras de Vaz, uma “ontologia do presente enquanto prática de liberdade”, o que significa querer “pensar aquilo que no presente inverte o próprio presente” (VAZ, 1992, 103) e colocar como o objeto de pesquisa a preocupação com o que altera o presente, uma espécie de atualidade que é fuga das evidências do presente. Pensar, desse modo, constitui-se em desmontar as evidências que, estrategicamente escondem e obscurecem sua origem mundana e moralista, sua presunção primeira de obedecer a leis morais que limitam o pensamento a apenas pensar sob o signo do bem e do mal, repartindo o mundo a partir do velho dualismo maniqueísta e platônico.

Pensar é deslocar-se dos mesmos pressupostos (de qualquer pressuposto) que implicitamente estão no começo da filosofia e de cada modo de ver o mundo. Pensar significa voltar-se contra a imagem que estabelece as fronteiras da moralidade – do bem e do mal –; pensar exige movimento de luta contra o que nos determina e tem nos constituído como somos. Pensar é libertar-se de si mesmo. Uma discussão normal de aula, em Metodologia do Ensino de Estudos Sociais, me levou a perguntar por que quando alguém faz uma maldade, geralmente uma criança, chamamos sua atenção dizendo “não judia”. Tal pergunta decorre de uma prática de liberdade, que é realizar a pergunta radical, a partir de Foucault: por que nos constituímos no que somos hoje? Genealógicamente, porque pensamos do modo que pensamos hoje? Na mesma discussão, fui levado pelas circunstâncias a perguntar: por que Xuxa canta “Vamos brincar de índio”,

afinal, porque ainda brincamos de índio? Eis uma pergunta que constrange! No início do pensamento está, não o senso comum, não o bom sentido, mas o constrangimento. Para haver criação e novidade é preciso, antes, constrangimento.

O ensino de História e a Idade Média

Os estudos sobre a época medieval tornam-se cada vez mais significativos, nestes tempos em que se verifica um desgaste dos modos de construir nossas visões de mundo herdadas do iluminismo e em que a crítica da moral liberal e burguesia elaborada por Nietzsche (1998) toma fôlego e importância nos campos da História e da Filosofia, sobretudo através da pesquisa e da obra de pensadores como Deleuze e Foucault. É possível observar tal movimento, em primeiro lugar, por que há um evidente questionamento da pesquisa e do pensamento em relação ao eurocentrismo do Esclarecimento, prova disso é a abertura ao debate e o aprofundamento da crítica ao modelo etnocêntrico, tanto na área da pesquisa acerca do multiculturalismo e dos Estudos Culturais, quanto nas manifestações de grupos étnicos, culturais ou de gênero, antes silenciados pela hegemonia dos discursos eurocêtricos. Nesse sentido, abre-se um imenso espaço para o estudo de momentos históricos e para a afirmação de subjetividades ou de identidades étnicas e de gênero, que foram, por muito tempo, negligenciados pelo estudo acadêmico, pelas escolas e pelo Estado. Em segundo lugar, já no final dos anos 80, houve um interesse significativo pela Idade Média no Brasil, decorrência “da crescente compreensão da importância que tem o período medieval na formação da Civilização Ocidental”(FRANCO JR., 1986, p. 07). Além disso, a noção da História de Longa Duração, desenvolvida por Fernand Braudel (1989), permitiu abordar, por exemplo, eventos como a literatura de Cordel, do nordeste brasileiro, como acontecimento que remonta, genealogicamente, à poesia europeia medieval.

O estudo da Idade Média pode permitir conhecer e aprender com a experiência da vida de homens e de mulheres situados

para além da Europa do Esclarecimento, de maneira a permitir a compreensão de muitas das perguntas que fizemos a nós mesmos no nosso presente. Conhecer as respostas que os medievais produziram para os problemas do seu tempo, na esteira do que fez Michel Foucault ao estudar os gregos, pode levar os homens e as mulheres de hoje a aprenderem com tais experiências e a propor a construção de novos conceitos para dar conta das questões que se colocam ao presente.

Entretanto, este não tem sido o objetivo do estudo que se faz da Idade Média na escola. O ensino ainda está demasiado impregnado do olhar que renascentistas e iluministas lançaram sobre o medievo. Le Goff argumenta que desde o século XIX, apesar de uma relativa reabilitação desse período, seja como fonte de inspiração, seja como fonte de estudo científico, a Idade Média se converteu em uma espécie de folclore: época de caos e trevas, na qual ainda não se haviam formado nações e os homens europeus ainda viviam num estado de sono profundo, desde a decadência do Império Romano e a derrocada do mundo clássico. Esse modo de olhar para a Idade Média inicia a ser construído no Renascimento, época na qual, supunham os pensadores novecentistas, tivesse ocorrido o início do amadurecimento das nações. Menciona Le Goff (2004, p. 49) que “a Idade Média se converteu em um folclore, em uma espécie de infância das nações, que por sorte entraram na idade adulta com o Renascimento”.

Essa perspectiva protagonizada pelos filósofos iluministas é também, via de regra, reproduzida nas salas de aula de História, para quem a Idade Média é apenas um intervalo de tempo mórbido e escuro, a partir do qual as nações emergem e iniciam uma escalada de distanciamento de um estado infantil e selvagem à maturidade e à adulez, e o homem medieval é um estranho/criança que funciona como um espelho para a constituição do homem racional, adulto e senhor de si mesmo – o sujeito moderno.

Nesse sentido, é preciso problematizar o modo como temos construído nossas noções acerca da época medieval, liberando o que de rebeldia, de transgressão e de intensidade fora, por longos séculos, apagados da nossa triste memória, em

favor do plano estático da guerra, da Igreja e da imobilidade social. Assim, é necessário, em primeiro lugar, fazer emergir o medievo, não como estrutura imóvel e harmônica ou como modo de produção que tudo gera e que todo o singular apaga em nome da totalidade, mas quer fazer aparecer o medievo como espaço plural: lá onde pensamos por muito tempo havia apenas subsistência, estabilidade, religiosidade, ruralidade, poderíamos, então, ver rebeldias, heresias, amores, atores surpreendentes e criativos. Tudo isso é possível graças, em primeiro lugar, ao império do documento/monumento. O estudo do medievo se volta ao documento para conjurar o segredo imposto pelos modernos arautos da razão, aos passos afirmativos dados pelos homens medievais; e, em segundo lugar, elaborar a crítica ao ensino de história medieval, base principal através da qual as novas gerações constituem suas concepções acerca da história e dão continuidade ao discurso que sustenta a noção de idade das trevas.

O ensino escolar tem impingido uma linguagem moderna fundada inteiramente na palavra escrita, como se essa fosse o meio de comunicação universal para qualquer época ou civilização. Macedo estranha o fato de os instrumentos didáticos acessarem o modo de vida medieval apenas através da palavra escrita, pois nessa época a maioria das pessoas eram analfabetas, o que torna possível afirmar que a sociedade medieval era uma civilização dos gestos, da palavra e da voz. Nesse sentido, o autor sustenta que seria preciso explorar outras possibilidades de comunicação na relação pedagógica, “como a imagem e a oralidade” (MACEDO, 2005, p. 118).

A importância do modelo de olhar para a história, construído pela filosofia iluminista no ensino de História, tem permitido, ainda hoje, colocar a Europa do Esclarecimento e sua suposta “missão civilizadora”, como a referência a partir da qual se constrói conhecimento da civilização medieval e de outros povos, estranhos ao modo de vida europeu.

Essa relação dual construída pelos europeus – o Eu e o Outro – tem funcionado tanto para construir nossas noções sobre a sociedade medieval européia, quanto para construir nossas

noções acerca de culturas diversas como a dos judeus, dos negros e dos índios.

Le Goff, como já referi, argumenta que a Idade Média se torna, por obra da Europa Esclarecida, uma espécie de infância das nações e que teria, “por sorte”, entrado na idade adulta com o Renascimento. Foi exatamente naquela época, tempos de expansão colonial, que se produziram as imagens acerca do indígena. Para a Ilustração, os outros povos e culturas estranhas ao europeu estiveram, até o contato com os “iluminados”, em um interminável sono. Não foi exatamente o argumento da superioridade do homem branco o que justificou a colonização da África e da Ásia?¹⁰ Enfim, “os africanos perpetuavam de maneira imemorial os primitivos. Os árabes e os asiáticos, por sua vez, descobrem-se aplicando todo tipo de metáfora medievalística, especialmente o vocabulário da cavalaria e da feudalidade. Colonizando esses primitivos e esses feudais, nós lhes demos as Luzes e os acordamos de seu longo sono medieval...” (LE GOFF, 2004, p. 49)¹¹. Esse sono medieval atribuído aos povos e culturas conquistadas se estende ao modo como, nas publicações didáticas, tem sido construída a história desses povos.

Cabrini utiliza o adjetivo eurocêntrica, a fim de se referir a esse modo de contar a história centrada no modelo europeu: linear, evolutivo, progressista e, sobretudo finalista. Diz a autora que essa história eurocêntrica ou “história geral”, constitui uma visão burguesa européia que precisa ser negada. A escrita das histórias de outros povos, sobretudo de povos conquistados, se dá sempre a partir do modelo de evolução da sociedade européia ocidental, o qual serve como “referência na análise”.

10 Transitou no século XIX o “mito da superioridade do homem branco”, que serviu como justificativa da colonização gerada pelas necessidades da Segunda Fase da Revolução Industrial. Tal justificativa supunha que os europeus ao conquistarem asiáticos e africanos estariam levando o bom conhecimento, a boa ciência e a boa religião para esses povos, tirando-os do seu quase eterno sono e permitindo-lhes ver a “luz”, do mesmo modo que Rudyard Kipling (1865-1936) exorta os ingleses para uma ação apenas filantrópica: “Assumi o fardo do homem branco,/Enviai os melhores dos vossos filhos,/Condenai vossos filhos ao exílio,/para que sejam os servidores de seus cativos.”

11 “los africanos perpetuarán a los primitivos de un modo inmemorial. Los árabes y los asiáticos, por su parte, vem como lês aplican toda clase de metáforas medievales, sobre todo el vocabulário de la caballeria y el feudalismo. Al colonizar a esos primitivos y a esos feudales, lês aportamos la ilustración y lês sacamos de su largo sueño medieval”. LE GOFF, 2004, p. 49.

Quanto à história do Brasil, a autora afirma que “não faz sentido uma história do Brasil vista como uma espécie de biografia nacional(...). Nessa perspectiva nacional, nossa história começa como o ‘descobrimento’, quando ‘abandonamos a pré-história’ e ‘entramos na história’. Nessa ordem de raciocínio, enquadraram-se as tradicionais divisões de história do Brasil e das Américas” (CABRINI, 2004, p. 24).

Importa mostrar os vínculos, seguindo a trilha da afirmativa de Le Goff sobre o medievo como a “infância das nações”, entre o modo como as novas gerações constroem sua leitura sobre a Idade Média e o modo como se tem construído a subjetividade dos povos e das culturas conquistadas.

Compreender tais vínculos permite que se possa pensar o ensino de História, particularmente um ensino da Idade Média e dos povos conquistados/silenciados, como algo inverso do já sabido, mas de modo a permitir um ensino que provoque encontros com a diferença. Contar a história da África e dos povos indígenas, à maneira de um contar a história da Idade Média, constitui-se muito mais num exercício de aprendizagem com a diferença do que um reconhecimento de identidades.

Referências bibliográficas:

BRAUDEL, Fernand. **Gramática das civilizações**. Tradução: Antonio De Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

CABRINI, Conceição [et al.]. **O Ensino de história**: revisão urgente. São Paulo: Brasiliense, 2004.

CAIMI, Flávia Eloisa. **Aprendendo a ser professor de História**. Passo Fundo: Editora da Universidade de Passo Fundo, 2008.

CARVALHO, José Carlos de Paula. Etnocentrismo: inconsciente, imaginário e preconceito no universo das organizações educativas. Palestra proferida nos **Seminários de Cultura, Escola e Cotidiano Escolar**, na FEUSP, em 1996.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de história e consciência histórica**: implicações didáticas de uma discussão contemporânea. Rio de Janeiro: FGV, 2011.

CORAZZA, Sandra. **História da infância sem fim**. Ijuí/RS: Editora da UNIJUÍ, 2000.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 3ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

_____. **A hermenêutica do sujeito**.

FRANCO JR, Hilário. **A Idade Média: O Nascimento do Ocidente**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

GARDINER, Patrick. **Teorias da História**. Tradução Vítor Matos e Sá. 4a ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995.

GROS, Frederic. Foucault e a questão de quem somos nós? In: **Tempo Social**: revista de sociologia da USP. V. 7, número 1 e 2, outubro de 1995, p. 178. (Universidade de São Paulo – Departamento de Sociologia.

LE GOFF, Jacques. **En busca de la Edad Media**. Buenos Aires: Paidós, 2004.

_____. **História e Memória**. Tradução Bernardo Leitão [et al.]. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003.

MACEDO, José Rivair de. Repensando a Idade Média no ensino de História. In: KARNAL, Leandro (Org.) **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2005.

MACHADO, Roberto. **Zaratustra, tragédia nietzschiana**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. **Professores de História**: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro, Editora Mauad, 2007.

NIETZSCHE, Friedrich. **Genealogia da moral**: uma polêmica. Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____. Sobre o nihilismo e o eterno retorno. In: _____. **Obras incompletas**. Tradução Rubens Rodrigues Torres Filho. 4a ed. Volume II. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

RAGO, Margareth. A nova historiografia brasileira. In. **CUADERNOS DEL CLAEH** n0 83-84. Montevideo, 2ª serie, año 24, 1999/1-2. ISBN 0797-6062

_____. O efeito-Foucault na historiografia brasileira. In: **Tempo Social**; Rev. Social. USP, S. Paulo, 7 (1-2): 67-82, outubro de 1995.

VAZ, Paulo. **Um pensamento infame**: história e liberdade em Michel Foucault. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1992.

VEYNE, Paul Marie. **Como se escreve a história; Foucault revoluciona a história**. Tradução Alda Baltar e Maria Auxiliadora Kneipp. 3a ed. Brasília: Editora da Universidade, 1995.