

História do Tempo Presente, diálogos com a História Pública e com o ensino de História: uma experiência exploratória

Sydenham Lourenço Neto¹
Vinícius da Silva Ramos²

Resumo: Neste trabalho, objetivamos destacar a especificidade da História do Tempo Presente como um campo onde o Historiador precisa estar preparado para debater com testemunhas vivas dos processos que estuda na esfera pública, incluindo vários tipos de mídia. Considerando a escola como uma esfera pública específica e o professor de História como um especialista, também buscamos testar nossa hipótese com um pequeno experimento, que propositalmente selecionou alunos de uma escola pública da periferia do Rio de Janeiro para verificar como fontes extraescolares influenciaram o conhecimento prévio que os mesmos possuíam sobre um tema bastante abordado pela mídia, a Segunda Guerra Mundial. Verificamos que, apesar da importância e cobertura que o tema ainda recebe até hoje, mais da metade dos alunos declararam não possuir conhecimento algum sobre ele. No conjunto restante, o conhecimento se mostrou bastante precário e fortemente influenciado pela abordagem que a mídia costuma dar ao tema. Os alunos demonstraram reconhecer alguns símbolos e palavras relacionadas ao conflito, mas de maneira bastante imprecisa, o que permite apropriações e ressignificações extremamente empobrecedoras.

Palavras-chave: tempo presente, Segunda Guerra Mundial, ensino de História.

Abstract: In this study, we aimed to highlight the specificity of the History of Time Present as a field where the historian must be prepared to discuss with living witnesses of the processes studied in the public sphere, including various types of media. Considering the school as a specific public sphere and the history teacher as an expert, we also seek to test our hypothesis with a small experiment, which purposely selected students from a public school on the outskirts of Rio de Janeiro to see how extracurricular sources influenced the prior knowledge that they had on a much studied by the media, the Second World War. We found that, despite the importance and coverage that they're still receives today, more than half of the students said they did not have any knowledge about it. In the remaining set, knowledge proved quite precarious and strongly influenced by the approach that the media often give the subject. Students showed recognize some symbols and words related to the conflict, but rather loosely, allowing appropriations and extremely impoverishing reinterpretation.

Keywords: History of Time Present , World War II , teaching history.

O Historiador Francês Henry Rousso explica o surgimento da História do Tempo Presente pela necessidade de recuperar o sentido do termo História Contemporânea, uma vez que etimologicamente contemporâneo significa aquilo que pertence ao nosso tempo, mas tradicionalmente, na França e em outros países, delimitamos o início da Idade Contemporânea na Revolução Francesa. Já se passaram mais de duzentos anos e dificilmente podemos dizer que somos contemporâneos do final do Século XVIII (Fávero, 2009). Henry Rousso fala sobre o surgimento da História do Tempo Presente na França, localizando-a no final da década de 1970 com a Fundação do Instituto de História do Tempo Presente (IHTP), embora o próprio autor cite influências inglesas e principalmente alemãs para a ideia de criação do Instituto. Podemos dizer que a Historiografia brasileira abraçou o termo História do Tempo

¹ Doutor em Ciência Política pelo Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (IUPERJ). Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

² Mestrando em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Presente principalmente a partir da experiência francesa, como reconhecem Helena Muller e Fiorucci (Muller, 2007)(Fiorucci, 2011).

Mas, o que podemos considerar contemporâneo a nós? Rousso e Hobsbawm parecem considerar que a História do Tempo Presente é aquela que corresponde ao tempo de vida do próprio historiador, isto é, ela ocorre quando o historiador escreve sobre um período que a sua memória viva alcança. Por isso, para o próprio Hobsbawm a História do Tempo Presente podia alcançar o pós-Primeira Guerra. Certamente não são muitos os historiadores que podem dizer o mesmo (Hobsbawm, 2005). Rousso e Hobsbawm também apontam para a ideia de uma “história inacabada” como sendo a característica principal da História do Tempo Presente, mas, o segundo mais que o primeiro, aponta as dificuldades em determinar o que seria uma história inacabada. A História do Socialismo, por exemplo, acabou em 1989, 1991, ou ainda é inacabada? O próprio fascismo, podemos considerar como uma história acabada?

Consideramos que Carlos Fico resolve mais satisfatoriamente o problema ao afirmar que a única característica específica da História do Tempo Presente é a pressão dos contemporâneos, isto é “a possibilidade desse conhecimento histórico ser confrontado pelo testemunho dos que viveram os fenômenos que busca narrar e/ou explicar” (Fico, 2012). Sendo assim, mais importante que a idade do historiador é a existência de uma quantidade razoável de testemunhas vivas, pessoas com memória viva dos acontecimentos que o historiador pretende relatar e analisar. Não cabe aqui confrontar a memória sempre sujeita a idealizações e reelaborações e o trabalho analítico do historiador. Também não é o caso de dizer que a História do Tempo Presente é mais ou menos objetiva porque trata de eventos e processos recentes, como ensinou muito tempo atrás Marc Bloch, se o historiador não consegue evitar os vírus do presente, pode contaminar até mesmo um comentário sobre a Ilíada (Bloch, 2001, p. 62). A questão é que o Historiador do Tempo Presente, tenha ele próprio ou não memória viva dos acontecimentos que estuda, precisa saber confrontar outros que a possuem, e muitas vezes de forma traumática. Rousso é um especialista na República de Vichy e no imediato pós-guerra na França, particularmente interessado em estudar o colaboracionismo com o nazismo e a resistência contra a dominação nazista na França. Fico é um especialista em ditadura militar brasileira. Ambos tiveram que lidar com a questão de confrontar testemunhas vivas que tinham opiniões muito arraigadas sobre os processos que estudavam, porque sofreram muitas vezes de forma traumática as consequências daquelas realidades.

Mas, onde exatamente ocorre esse confronto entre o historiador especialista e as testemunhas vivas dos processos ocorridos? É curioso que nenhum dos especialistas citados até aqui tenha feito referências explícitas à História Pública e que os dois campos caminhem como especialidades paralelas. Se a História do Tempo Presente tem origens mais facilmente reconhecidas na França, a História Pública parece ser filha principalmente do mundo anglo-saxão, mais especificamente EUA, Inglaterra e Austrália (Liddington, 2011). Originalmente o termo “História Pública” se refere à História dedicada ao público em geral, divulgada através do cinema, rádio, televisão, exposições em Museus, etc. em oposição à História Acadêmica. Contudo, o debate sobre História Pública evoluiu no sentido de reconhecer que todos, especialistas ou não, formam certa “consciência histórica” sobre o tempo em que vivem e o seu lugar nele (Albieri, 2011, p. 25). O historiador é mais um agente no debate da esfera pública sobre a História e sua especialização não o torna automaticamente um indivíduo mais capacitado para vaticinar sobre os processos históricos.

Certamente o historiador que se dedica a pesquisar um tema torna-se um potencial participante qualificado do debate sobre o mesmo na esfera pública. Mas, será sempre apenas mais um participante, e o debate sobre os temas históricos assumem uma dinâmica muito parecida com outros temas polêmicos que podem ser discutidos na mesma esfera em busca de um consenso racional (Habermas, 2003). As fontes e as análises do Historiador devem ser elementos do debate que, no entanto, só pode chegar a construir um consenso na prática do diálogo com todos os interessados. Neste sentido, o “discurso de autoridade” do historiador precisa enfrentar o “discurso de autoridade” da testemunha, sem hierarquias previamente estabelecidas, ainda que as condições dos participantes do debate não sejam exatamente igualitárias.

A questão do debate público e do confronto das opiniões e análises do Historiador com a fala das testemunhas vivas assume um caráter bastante problemático na experiência da sala de aula. Talvez por isso, os livros didáticos de História dediquem apenas um ou dois capítulos para os eventos que ocorreram nos últimos 40 ou 50 anos. É como se para esse conhecimento da História mais recente a experiência dos familiares dos alunos não devesse ser confrontada com o conhecimento histórico produzidos na academia, já que os relatos e opiniões podem ser muito distintos. É sabido que o aluno não pode ser considerado com um quadro em branco, ele traz para a sala de aula suas experiências, e o conhecimento histórico hoje chega por várias fontes.

Além dos testemunhos daqueles que viveram os eventos estudados, a História chega através do cinema, da televisão, dos livros de ficção e até dos jornais. Dentre os eventos históricos do século XX, aquele que provavelmente sofre a maior exposição pública até hoje é a Segunda Guerra Mundial. Alguns especialistas em História Pública chegam a dizer, de forma crítica, que a mídia tende a provocar uma “Hitlerização” da História, tamanha é a presença da Segunda Guerra e do Nazismo nos meios de divulgação histórica para as massas (Liddington, p.43).

A experiência da Segunda Guerra, obviamente, também pode ser considerada como um evento traumático, sobre o qual o depoimento das testemunhas vivas assume um papel importantíssimo, desde a publicação dos primeiros livros de Primo Levi (Levi, 1988). Recentemente no Brasil, também tivemos a publicação de relatos inéditos de testemunhas do Holocausto que alcançaram considerável sucesso editorial. Ver, por exemplo, o livro do polonês Michel Dymetman (Dymetman, 2011).

Um experimento em História do Tempo Presente e História Pública na sala de aula

Para testar a hipótese de que a História do Tempo Presente é mais afetada pelo debate público que qualquer outro tipo de produção histórica e talvez essa seja uma de suas características, e ao mesmo tempo verificar qual a influência da divulgação pela mídia de temas históricos na sala de aula, especialmente sobre temas históricos traumáticos, escolhemos exatamente a Segunda Guerra para um levantamento preliminar.

A escolha do tema e do campo da pesquisa se deveu ao interesse em buscar maiores informações acerca da relação dos alunos com os conhecimentos que eles ainda não visualizaram no currículo mínimo escolar. As turmas selecionadas para receberem os questionários fazem parte do segundo ciclo do Ensino Fundamental, sétimo e oitavo anos, com idade entre 12 e 14 anos. Cem questionários foram distribuídos nas turmas com a nossa presença em sala. A unidade escolar que recebeu nossa visita foi a Escola Municipal Paulo Freire, no quinto distrito do município de Magé, região metropolitana do Rio de Janeiro. Com um dos Índices de Desenvolvimento Humano mais baixo do estado³, a falta total de saneamento básico, a inexistência de água tratada, sendo necessário à população recorrer a poços artesianos e fontes naturais para sua sobrevivência, nos levou a considerar a escola como um excelente local para testarmos nossa hipótese, de que os conhecimentos dos alunos

³ <http://g1.globo.com/economia/idhm-2013/index.html>

não são transmitidos apenas pelo saber escolar, embora sua importância não possa em nenhum momento ser discutida.

Na escola escolhida enfrentamos um problema sensível e que atinge boa parcela dos estudantes brasileiros: as condições de pobreza e falta de estrutura que acabam por atrapalhar o processo cognitivo dos alunos menos favorecidos economicamente dentro e fora das escolas. Na unidade de educação selecionada para a realização da pesquisa, por exemplo, não são raros os alunos que apenas se encaminham à escola para realizar as refeições básicas de seu turno, como o café da manhã e o almoço. Além disso, embora todos eles recebam um conjunto completo de uniformes no começo do ano, alguns permanecem com o mesmo uniforme o dia todo, principalmente nos períodos mais frios do ano, pois contam para a proteção e vestimenta com os agasalhos e calças cedidos pela Secretaria de Educação do Município. Todo esse quadro denota a extrema pobreza em que vivem alguns dos alunos solicitados na pesquisa. Vale ressaltar, no entanto que nem todos os alunos estão enquadrados neste perfil. Embora com uma condição financeira superior, ainda que melhor do que os alunos do grupo descrito anteriormente, esses alunos ainda apresentam posses bem aquém do que os estudantes de escolas particulares. Não podemos esquecer que se trata de um município pobre da região metropolitana do Rio de Janeiro. Com tamanhas dificuldades em suas vidas fora da escola, o que podemos esperar deste grupo sobre conhecimentos históricos que são tão comuns a jovens com mais acessos às redes de informações das grandes capitais brasileiras?

Ao introduzirmos o assunto em sala para os discentes, nossa primeira impressão foi o fato do olhar quantitativo que o aluno possui de qualquer atividade proposta pelo professor. “Quanto vai valer?” e “Se não souber, perde ponto?”, foram os questionamentos mais ouvidos até que todos os esclarecimentos fossem dados. Pudemos perceber também que os jovens buscavam sempre quantificar suas atividades em pontos e conceitos, tendo pouco espaço para atividades que não representem um aumento na média final. Inclusive, após descobrirem que a atividade proposta não teria valor acrescido à média, o desinteresse se abateu sobre alguns alunos, como se apenas valores numéricos representassem algo que valeria a pena ser feito. Esta sobrevalorização das avaliações sem dúvida afeta o trabalho docente, que necessita constantemente trabalhar numa lógica de escambo para desenvolver suas atividades com o mínimo sucesso.

Passado o impacto inicial do início da atividade, outra dificuldade encontrada foi a de conscientizar os alunos de que naquele questionário não haveria respostas certas e erradas.

Novamente a visão dualista sucesso/insucesso, certo/errado, nota boa/ nota ruim mostrou ser uma dificuldade para o andamento da pesquisa. A tentativa de alguns alunos de consultar a atividade de colegas também se mostrou problemática, afinal a consulta a qualquer material que não fosse somente suas próprias experiências invalidaria o estudo, uma vez que a intenção de nosso questionário era avaliar o quanto esses alunos traziam de informações até aquele momento sobre o tema em questão.

Nossa primeira pergunta foi a seguinte: “Você sabe o que foi a Segunda Guerra Mundial?”. Esta primeira questão já criou um enorme abismo nas turmas. 45% dos alunos responderam que não possuíam nenhum conhecimento sobre o assunto. Ou seja, quase metade dos entrevistados revelou não ter travado nenhum tipo de conhecimento com uma das páginas da História mais visitadas pela mídia, seja através de filmes, documentários ou até mesmo histórias em quadrinhos. Após essa constatação, tivemos que reduzir nosso campo de análise aos 55% restantes que possuíam algum conhecimento sobre o tema. É a partir desse percentual que a pesquisa foi focada, então. O que a princípio parece assustador, se olhado por outra perspectiva, nada mais é do que a realidade dos alunos do Ensino Fundamental. Esse percentual que foi eliminado da pesquisa também tem algo a nos mostrar. Uma grande parcela dos alunos, quase a metade deles, não possuem qualquer informação sobre um tema que mesmo ainda não trabalhado pelos professores por conta da série em que se encontram, é bastante mostrado na mídia. Surgem com isso já alguns pontos a serem problematizados apenas com esses 45% que não sabem sequer do que trata o tema: talvez o assunto “Segunda Guerra Mundial” não seja tão noticiado nos canais tradicionais que os alunos costumam consultar, principalmente em se tratando de alunos pobres; e como é importante para os alunos o contato com certos conhecimentos dentro das salas de aula. Quase metade dos alunos precisa deste contato mínimo com a escola e o professor para que seja a ele dado a oportunidade de adquirir algum conhecimento, mínimo que seja. Não podemos deixar de lembrar que a escola, principalmente os anos iniciais do Ensino Fundamental, é de extrema importância para apresentar aos alunos, principalmente aqueles mais carentes, noções básicas de cidadania, higiene, organização de tempo e espaço, disciplina, além de claro ser esse seu papel mais importante, a alfabetização, a iniciação aos cálculos matemáticos básicos e aos conhecimentos das demais ciências, mesmo que de maneira ainda deficiente. Portanto, mesmo que o aluno apenas ouça falar deste ou daquele tema, nota-se a partir desses 45%, a preponderância da escola como a iniciadora do contato com certos conhecimentos científicos, onde à mercê do lado de fora dos muros da escola, esses alunos não teriam condições de

alcançar o conhecimento básico sobre certos temas, que acabam sendo preteridos pelas rodas de conversas informais, os círculos familiares e as mídias tradicionais.

Após a eliminação desses questionários, nos voltamos para a segunda pergunta: “O que você sabe sobre a Segunda Guerra Mundial?”, 85% dos entrevistados responderam de forma extremamente semelhante, com variações mínimas e desprezíveis, da seguinte maneira: “foi uma guerra que envolveu muitos países e que causou muitas mortes”. Deste percentual podemos concluir que a imensa maioria dos alunos tem ideia da dimensão do conflito e dos danos que causou à humanidade, embora seu conhecimento seja ainda rudimentar. Os outros 15%, também com variações pequenas, apresentou a seguinte resposta: “foi uma guerra contra os racistas”. Deste dado podemos perceber que uma pequena parcela dos alunos possui uma informação mais refinada e que sabe da existência da questão racial envolvida no conflito, embora não tenha demonstrado nenhum elemento que os diferenciasse substancialmente dos outros alunos questionados na pesquisa.

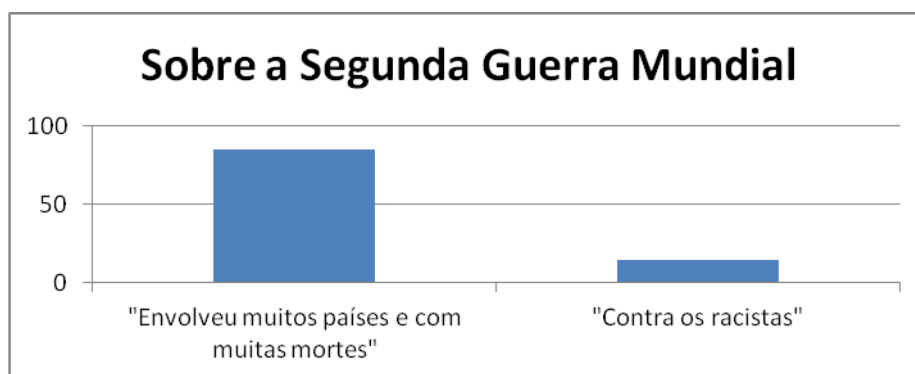


Gráfico 1

Observando os dados por uma perspectiva mais otimista, as respostas acima nos dão certa dimensão sobre os conhecimentos que foram trazidos pelos alunos de seus núcleos formadores de conhecimentos. Se tratando de crianças em torno de 13 e 14 anos, as respostas sugerem um conteúdo acima do esperado, principalmente quando existe um grupo que afirma que o conflito ocorreu “contra racistas”. É importante ressaltar que as crianças entrevistadas sofrem diversas restrições no seu acesso ao conhecimento. E se 55% delas, mesmo com as barreiras impostas pelas dificuldades sociais que enfrentam, conseguiram chegar a tais conclusões, isso pode demonstrar que elas alcançaram um nível bastante satisfatório. Principalmente se levarmos em conta que estes alunos só acompanhariam o tema a partir de um ou dois anos à frente. Devemos levar em conta ainda que são crianças – e crianças da

periferia – e que o universo do conhecimento ao alcance deles ainda é bem básico. Logo, quando conseguem alcançar tal patamar, devemos notá-los com mais atenção. É nesse aspecto que o trabalho vai se focar a partir de agora.

A subsequente pergunta do questionário era de múltipla escolha e permitia a possibilidade de opção por mais de uma resposta. “Qual a fonte destas informações?”. As opções eram as seguintes: professores; cinema; televisão; familiares; amigos; internet e outros. Agrupamos as respostas similares de forma a possibilitar a análise de forma mais ampla. Numa análise preliminar, vejamos o resultado disposto no gráfico a seguir:

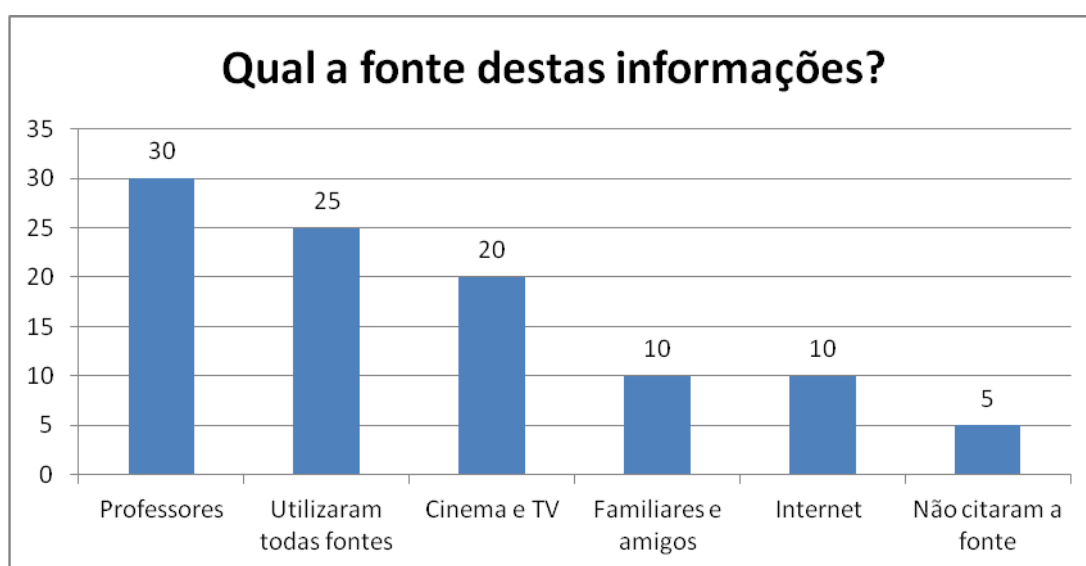


Gráfico 2

Após a leitura do gráfico, vamos à análise mais detalhada: 30% dos entrevistados responderam que seus conhecimentos vinham dos professores, ou seja, reforçando nossa tese de que o saber escolar é fundamental para a formação do conhecimento. Mesmo que teoricamente o conteúdo ainda não tenha sido tratado pelo currículo mínimo - uma vez que alunos do sétimo e oitavo ano ainda não tenham contato com o assunto “Segunda Guerra Mundial”, sendo este, matéria do nono ano do Ensino Fundamental – fica claro que a maioria dos alunos teve algum tipo de contato com tais saberes a partir daquilo que foi adquirido em sala de aula, isto é, o assunto, dada a sua importância, extrapola os limites rígidos curriculares e disciplinares. A experiência em sala, neste caso, se posiciona como a mais importante quando vista como formadora do conhecimento dos alunos pesquisados. Independente de ser um conteúdo explicado detalhadamente e cobrado por meio de avaliações – seja ela qual for -, os alunos escolhidos para a pesquisa ainda não tinham passado por tal etapa. Mas o que

poderia explicar tal preponderância? Exemplos, relações, aproximações e contextualizações feitas pelos professores com certeza influenciam nestas respostas, uma vez que um tema tão importante, com testemunhos vivos até hoje, e ampla abordagem por parte da mídia, não passa despercebido pelos docentes na hora de sua aula.

Com relação ao item “todas as alternativas”, a escolha foi assinalada por 25% dos alunos, mostrando que esse percentual tem uma gama maior de possibilidades de conseguir informações, como acesso a internet, cinemas e também de que a experiência pessoal promoveu importante contribuição para sua formação, já que familiares e amigos também foram lembrados por esses alunos⁴. Com isso, podemos afirmar que 25% dos alunos pesquisados fazem parte de uma parcela do grupo que possuem um farto material de acesso ao conhecimento. A esta parcela, encaremos como “privilegiados”. Esse grupo possui uma grande fonte de informações e sabem direcioná-las de acordo com as suas demandas. Tais ferramentas são mais acessíveis por famílias que possuem um maior acesso a bens culturais, nas quais as crianças podem travar um diálogo construtivo de conhecimento com seus ascendentes. Algo que também demonstra a estrutura diferenciada que tais alunos têm acesso: parentes informados que trocam informações entre si. Logo, com tantos meios a sua disposição, o aluno acaba se servindo de cada fonte e se formando de maneira diferenciada dos demais.

Cinema e televisão foram assinalados por 20% dos questionados. As formas mais lembradas pelos alunos depois dos professores demonstram bem a força do cinema, principalmente o estadunidense, no Brasil (Souza, 2013). A penetração massiva das obras cinematográficas mostra sua magnitude quando percebemos, que mesmo em uma comunidade que não possui cinemas e onde a televisão por assinatura é uma realidade para poucos e ainda muito recente, o cinema é fundamental para a formação intelectual de boa parte dos jovens. O grande problema da visão do conflito pautada no cinema, é que o aluno acaba por formar uma ideia sobre a guerra através da perspectiva estadunidense. Esse vácuo só vai ser encerrado quando o professor de História, no 9º ano de escolaridade, tentar informar e comparar as duas participações mais importantes na guerra: a soviética e a estadunidense. Mas até chegar ao 9º ano, o aluno fica com a impressão de que os “salvadores” do mundo convertido ao nazismo foram os estadunidenses. O que não deixa de ser interessante, pois ao serem confrontados em

⁴ É importante destacar que o percentual de 25% de alunos que escolheram “todas as alternativas”, poderia ser somado a todos os outros itens, menos àqueles que “não citaram a fonte”. No entanto, deixamos registrado que além de não podermos quantificar qual método foi o mais utilizado pelos que marcaram “todas as alternativas”, se somássemos esta opção com as demais no momento do cálculo, estaríamos descaracterizando o questionário. Além, claro, de desejarmos o aprofundamento naqueles questionários que optaram por apenas uma alternativa.

sala de aula com a visão hollywoodiana de mundo, os discentes, além de aprenderem que existem mais nações envolvidas e com participações até mais importantes que a estadunidense, aprendem também que na História, existe uma disputa pela construção do conhecimento e que essas crianças devem sim estar muito atentas àquilo que veem e que ouvem nas mídias em geral. Portanto, essa experiência se faz enriquecedora, ainda que problemática, principalmente quando o aluno presta mais atenção àquilo que ele vê no filme do que àquilo que ele vê e ouve em sala de aula.

Os familiares e amigos alcançam 10% das respostas, demonstrando em nossa interpretação, que o acesso à informação que a família dos alunos possui também é bastante reduzido, sendo patente em muitos casos por nós testemunhados, do aluno do Ensino Fundamental ser aquele com maior nível de escolaridade entre a família. Uma parte muito pequena dos entrevistados conseguiu informações com a família, ou seja, este núcleo também é carente de informações tanto quanto os alunos. Tal situação demonstra o quanto existem famílias carentes, seja financeiramente, seja em relação a conhecimentos. O acesso à informação para famílias pobres é sempre muito difícil. O número reduzido de alunos que demonstra a família como base para seu conhecimento sobre o tema expõe de certa forma uma situação talvez até bastante comum: são raros aqueles que atualmente utilizam somente a família para a aquisição de conhecimento histórico.

Por fim, a internet alcança 10% das respostas. Este é sem dúvida um dado curioso da pesquisa. O discurso simplista de globalização e de universalização do acesso à informação, aqui mostra sua face oculta (Wallerstein, 2007). Apesar da suposta presença da internet em todo o país, a internet sozinha é fonte de conhecimento para um décimo dos alunos entrevistados. Sustentar a tese de que a tecnologia é uma realidade para todo o mundo é esquecer-se dos rincões mais afastados dos grandes centros urbanos. E aqui não se fala do interior de algum estado afastado dos centros de decisão, fala-se de uma região que se situa a pouco mais de 40 quilômetros do Rio de Janeiro, que de suas praias, avista-se toda a paisagem da capital do estado e de Niterói. Neste local tão próximo e ao mesmo tempo tão distante, a internet só funcionou como fonte para 10% dos entrevistados, mesmo a unidade escolar possuindo laboratório de informática e rede sem fio disponível para distribuição de internet. Os questionários nos quais a fonte da informação não foi citada correspondem a 5% do total.

A próxima pergunta refere-se à participação do Brasil na Segunda Guerra Mundial. “Você sabe se o Brasil participou desse conflito?”. 75% dos entrevistados não sabe que o Brasil participou do conflito. Mesmo a participação do Brasil tendo sido importante, com

vitórias alcançadas nos teatros de conflito, uma pequena minoria apenas sabe da participação brasileira.



Gráfico 3

Eliminando os questionários que não sabiam da participação brasileira no conflito, sigamos à próxima pergunta: “O que você sabe sobre a participação brasileira?”; 50% dos alunos responderam de forma ininteligível, incongruente; os outros 50% declararam a derrota brasileira em suas batalhas. Aqui, outro dado impressionante da pesquisa. Nada menos do que metade dos alunos tem em sua memória, a derrota brasileira no conflito. E é preciso levar em conta que os outros 50% não decretaram a vitória brasileira, apenas responderam de forma incompreensível. Nenhum aluno sabia das vitórias brasileiras em campos de batalha europeus (Sodré, 2010). A memória vem sendo construída de forma a mostrar o Brasil como país atrasado, fraco perante as grandes potências mundiais, país que necessita da tutela e proteção de outros para se firmar de como soberano. Uma análise mais clara consta no gráfico a seguir:

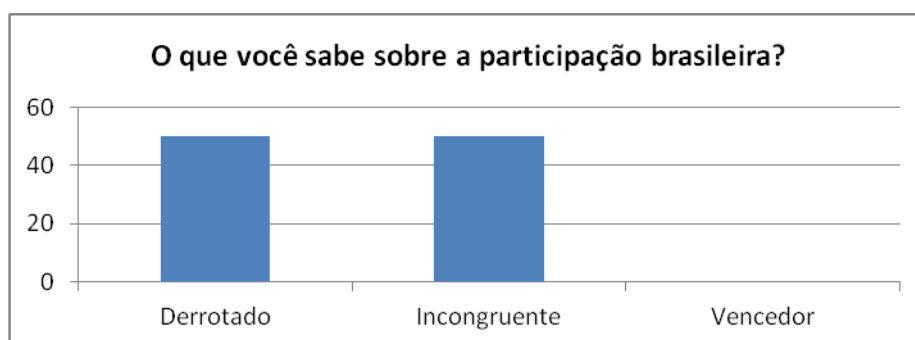


Gráfico 3

Questionamos os alunos ainda no que diz respeito aos países participantes do conflito, e os seguintes resultados foram encontrados:

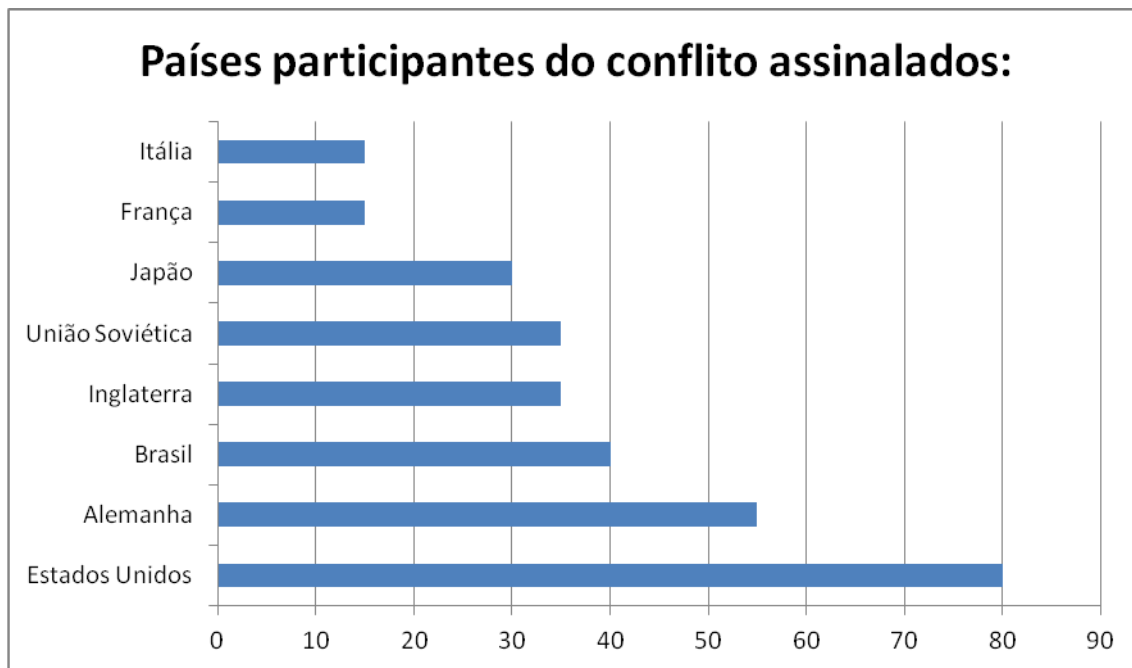


Gráfico 4

Novamente a presença cultural estadunidense no Brasil é sentida com toda sua força. Oito em cada dez jovens sabem da participação do país na Segunda Guerra Mundial, proporção que se reduz à metade se compararmos com a de seu país natal, e cai ainda mais se a comparação for feita com a URSS, país que teve importância capital na derrota dos nazistas no conflito (Hobsbawm, 1995). Ou seja, a presença dos EUA é quase uma unanimidade, seguida de longe pelos alemães. A diferença enorme para com a URSS é facilmente explicada pela campanha metódica da mídia ocidental em desvalorizar a participação soviética nas vitórias aliadas. Chama atenção também a porcentagem dos que reconhecem o Japão como participante do conflito. Um país que tem tão pouca penetração cultural no Brasil alcança quase um terço dos questionados, acompanhando de perto a URSS, talvez isso possa novamente ser explicado pela grande presença do conflito no Pacífico na mídia e especialmente pelas constantes lembranças do ataque com bombas nucleares ao Japão. A Itália fascista também chama a atenção negativamente, já que o surgimento do fascismo se dá primeiro neste país, e é tão pouco lembrada sua contribuição nos eventos.

Nesse momento, todos os questionários retornam à análise quando solicitamos aos alunos que indiquem se possuem alguma informação sobre os símbolos apresentados a eles, que são a suástica, o símbolo do integralismo (sigma sobre o mapa do Brasil) e a foice e o martelo.

Neste quesito, 40% dos alunos que responderam, isto é, 40 alunos exatamente, o fizeram de forma acertada à definição da suástica, sendo a totalidade das respostas, “nazismo”; 5% dos entrevistados associaram a foice e o martelo ao “partido Socialista”, mostrando uma aproximação bastante qualificada e nenhum aluno conseguiu fazer qualquer tipo de associação do Sigma com o integralismo. Podemos defender a hipótese de que a suástica possui um apelo ainda muito forte na memória dos jovens, devido a ser o símbolo máximo do nazismo, e que de uma forma ou outra ainda aparece na mídia. Outro ponto de vista importante que é muito observado em sala é o conhecimento que estes alunos adquirem sempre que são flagrados desenhando símbolos nazistas em carteiras, cadernos, paredes ou quaisquer materiais de uso comum na escola. Há aproximadamente um ano, um aluno da escola que cursava o oitavo ano reproduziu inúmeras “suásticas” em sua carteira. Ao ser questionado sobre o seu conhecimento daquilo que desenhava, o aluno disse não saber do que se tratava e, após a explicação, se mostrou bastante constrangido com o fato. Muitas vezes, os alunos reproduzem tais desenhos por pensarem se tratar de um símbolo fácil de desenhar e que de certa forma causa temor aos demais colegas. No entanto, esses alunos não sabem o que significam na teoria e na prática tal simbologia. Por isso, não seria abusivo afirmarmos que muitos alunos têm contato com o tema “Segunda Guerra”, quando por falta de conhecimento ou por moda, desenham tais símbolos e, ao serem chamados a atenção pelo ato de depredação de seu material ou do material público, acabam recebendo uma rápida aula de História de seus professores desta disciplina. Não é rara, inclusive, a solicitação de colegas de outras áreas de conhecimento para que seja explicado para o aluno “desenhista” o quanto aquele símbolo reproduzido deve ser evitado. Logo, mesmo que indiretamente e por intermédio de uma repreensão, o aluno acaba aprendendo um pouco sobre a História.

Por outro lado, a foice e o martelo, embora associados ao socialismo, não representam para os entrevistados nenhuma relação com a União Soviética ou com a Segunda Guerra Mundial, sendo lembrados apenas como símbolos de partidos políticos, o que nos remete novamente à campanha de desvalorização dos feitos soviéticos no conflito mundial. Por fim, nos causa espécie de que nenhum aluno conseguiu fazer qualquer tipo de conexão com o símbolo integralista, afinal um movimento que é considerado o representante do fascismo no Brasil (Trindade, 1979), é totalmente ignorado pela totalidade dos jovens. Vale ressaltar que a questão midiática, seja ela de qual gênero for, influencia muito na hora das respostas, haja vista que o sigma dos integralistas, devido a sua baixa divulgação nos dias atuais teve seu resultado muito delgado, talvez por conta de sua falta de exposição na mídia.



Gráfico 5

Por fim, as duas últimas perguntas do questionário se referem ao fascismo. Os alunos foram questionados sobre o conhecimento do que seria o “fascismo”, e se haveria na opinião deles, “alguma manifestação na atualidade do fascismo”. A totalidade dos entrevistados respondeu que não conhecia qualquer informação sobre as duas perguntas. Uma vez que muitos deles identificaram a Segunda Guerra Mundial como uma guerra contra os racistas, é estranha a falta de conexão deste fato com a atualidade. Uma hipótese para esclarecer essa diferença e que pode ser levantada para entender o problema, é a falta de contextualização nas informações históricas que estes alunos recebem, não percebendo quanto estes assuntos são intimamente ligados. Ou seja, o aluno recebe a informação pronta, mas não consegue relacioná-la com outras, tendo seu conhecimento apartado da realidade.

Conclusão

Temos consciência de que nosso pequeno experimento tem um valor estatístico relativo, uma vez que a amostragem não foi aleatória, buscamos propositalmente uma escola que representasse a realidade das escolas públicas na periferia de uma grande cidade, com a intenção de verificar se mesmo numa realidade carente, e bastante presente no país, alunos que ainda não tinham experimentado contato curricular com o tema da Segunda Guerra obtiveram informações sobre o mesmo através da mídia.

O resultado oferece espaço para alguma interpretação. O número de alunos que responderem ter alguma informação sobre a Segunda Guerra foi de apenas 55%, pouco mais da metade, portanto. As perguntas seguintes, dirigidas para esse quantitativo de cerca de 55 alunos indicou que os mesmos tinham alguma noção sobre o que realmente foi o conflito e os principais países envolvidos, com 15% mencionando a existência de uma questão racial envolvida na Segunda Guerra. Mas, esse mesmo grupo não indicou ter qualquer

conhecimento sobre o que é o fascismo e muito menos sobre a participação brasileira na Segunda Guerra. O grupo, contudo, apresentou uma significativa capacidade de reconhecer a suástica e sua relação com o Nazismo. Podemos dizer que a suástica ainda é um símbolo bastante presente na mídia, contudo, conhecer o símbolo, mas não conhecer as características do fascismo, bem como os desdobramentos da Segunda Guerra, pode explicar apropriações indevidas da suástica e até mesmo um certo fascínio que pode ajudar a explicar a existência de grupos neonazistas, inclusive no Brasil.

A abordagem do tema da Segunda Guerra deve exigir um especial cuidado por parte dos professores de História, que sempre que possível devem relacionar o conteúdo com as formas como a memória da Segunda Guerra ainda se faz presente na nossa esfera pública. Do contrário, além de simplificações, poderemos observar os alunos realizando ressignificações mistificadoras dos processos envolvidos na Segunda Guerra. Vimos que a maior parte da amostra indica os professores como fonte das informações sobre a Segunda Guerra, sem que isso garantisse uma informação mais refinada sobre o tema. Como os alunos da amostragem ainda não tinham passado por aulas de História curriculares sobre a Segunda Guerra, imaginamos que as informações derivaram de exposições extracurriculares e talvez até de professores de outras disciplinas. Não é algo surpreendente que um tema de tal importância possa ser assunto de professores das mais variadas disciplinas. No mundo da vida as divisões disciplinares não existem e talvez a escola precise pensar em um modo mais aberto de debater os grandes temas.

Nosso pequeno experimento pode ser novamente realizado com outros temas talvez até mais polêmicos e atuais, e possivelmente com amostras mais heterogêneas. A divulgação dos nossos resultados preliminares, contudo, já pode ser suficiente para estimular um debate sobre História do Tempo Presente, História Pública e seus impactos no ensino de História.

Fontes:

Pesquisa realizada entre os dias 22/09/14 e 26/09/14 entre alunos do 7º e do 8º anos da Escola Municipal Paulo Freire, no município de Magé.

Referências Bibliográficas

ALBIERI, Sara. História Pública e consciência histórica. In: Almeida, Juniele Rabelo de & Rovai, Marta G de O. *Introdução à História Pública*. São Paulo: Letras e Vozes, 2011.

BLOCH, Marc. *Apologia da História*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2001.

FÁVERO AREND, Silvia Maria, Fábio Macedo. Sobre a História do Tempo Presente: Entrevista com o historiador Henry. *Tempo e Argumento* [Online], 1.1 (2009): p. 201-216. Web. 15 Out. 2009.

FIORUCCI, Rodolfo. Considerações acerca da História do Tempo Presente. In: *Revista Espaço Acadêmico*. N. 125, Outubro de 2011.

FICO, Carlos. História do Tempo Presente, eventos traumáticos e documentos sensíveis: o caso brasileiro. *Varia hist.* [online]. 2012, vol.28, n.47.

LEVI, PRIMO. *É isto um Homem?*. Rio de Janeiro: Rocco, 1988.

DYMETMAN, Michel. *Anos de Luta*. São Paulo: Sumago, 2011.

HABERMAS, Jurgen. *Mudança Estrutural da Esfera Pública*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 2003.

HOBSBAWM, Eric, *Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991*, São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOBSBAWM, Eric. O Presente como história. In.: HOBSBAWM, Eric. *Sobre História*. São Paulo: Cia das Letras, 2005.

LIDDINGTON, Jill. O que é História Pública. In: Almeida, Juniele Rabelo de & Rovai, Marta G de O. *Introdução à História Pública*. São Paulo: Letras e Vozes, 2011.

MULLER, Helena Isabel. História do tempo presente: algumas reflexões. In. PÔRTO JR., Gilson (org.). *História do tempo presente*. Bauru, SP: Edusc, 2007.

SODRÉ, Nelson Werneck. *História Militar do Brasil*. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

SOUZA, Antônio Cícero Cassiano. *Cinema como indústria e arte como mercadoria*. Revista Ciência & Luta de Classes, Rio de Janeiro, v. 7, n. 8, p. 38-43, set./dez. 2013.

TRINDADE, Hégio. *Integralismo: o fascismo brasileiro na década de 30*. São Paulo: Difel, 1979.

WALLERSTEIN, Immanuel. *O universalismo europeu: a retórica do poder*. São Paulo: Boitempo, 2007