

CENÁRIOS REVOLUCIONÁRIOS EM CENA: REFLEXÕES SOBRE CONSCIÊNCIA HISTÓRICA, TRANSFORMAÇÃO SOCIAL E EXPECTATIVA EM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

SCENARIOS REVOLUTIONARY STAGE: REFLECTIONS ON HISTORICAL CONSCIOUSNESS AND SOCIAL TRANSFORMATION IN EXPECTATION OF HIGH SCHOOL STUDENTS

Chrystian Wilson Pereira¹

RESUMO: Considerando a história como uma ferramenta cognitiva de reflexão social no âmbito da Educação Histórica, propõe-se uma reflexão acerca de uma experiência com alunos de Ensino Médio no Estágio Supervisionado proporcionado pelo curso de graduação em História da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). O trabalho com cenários de transformação social no início do século XX (notadamente as Revoluções Russa e Mexicana) permitiu questionar as expectativas dos alunos em temas concernentes à coletividade. Que sentidos foram atribuídos a estes passados revolucionários, tais como foram representados e particularizados por adolescentes da segunda década deste novo milênio? O artigo utiliza-se de uma variedade de materiais escritos realizados para problematizar as próprias construções narrativas empreendidas pelos estudantes, entendidas como manifestações de suas consciências históricas.

Palavras-chave: Ensino de História. Revolução. Expectativa.

ABSTRACT: Considering history as a cognitive tool of social reflection within the range of historical education, this study proposes a reflection based on an experiment made with high school students during the supervised practice provided by the undergraduate degree in History from the University of the State of Santa Catarina (UDESC). Working in class with scenarios of social transformation in the early twentieth century (notably the Mexican and Russian Revolutions) raised questions about the students' expectations on issues concerning the community. What meaning was assigned to this revolutionary past in the way it was represented and particularized for teenagers in the second decade of this new millennium? The article makes use of a variety of written materials to problematize the narrative constructions made by the students themselves, which were understood as manifestations of their historical consciousness.

Keywords: History Teaching. Revolution. Expectations.

¹ Mestrando em História na UDESC.

Introdução

O fluxo temporal nos arremessa a uma demanda constante de orientação na vida prática. Tentamos agarrar com todas as forças o presente que, mal passando por nossos olhos, escapa pelos vidros das janelas que o encobrem. Nele habita um paradoxo: o presente inicia quase ao mesmo instante no qual se transforma em passado e é engolido por outro presente. Estar e orientar-se no tempo é uma condição intrínseca ao ser humano que, vivendo em sociedade, atribui significados à frenética correnteza temporal. Ao abrandar esta correnteza e dotá-la de sentidos históricos, o indivíduo consegue se identificar, enxerga-se dentro de intercâmbios culturais, aprofunda o conhecimento sobre si e os outros, nas similitudes e diferenças estabelecidas pelas culturas, nas distâncias e aproximações temporais/espaciais.

Na fugacidade e na permanência do tempo, a lembrança é constituída, o esquecimento tece suas lacunas, o mundo é (re)construído em suas angústias e esperanças, em seus horrores e contentamentos. O tempo possibilita, contudo, a existência do conhecimento histórico. Irrefreável em seu domínio, faz esvaecer o passado, transformando-o em escombros que desaparecem de vista sem, no entanto, deixarem de legar indícios e pistas, contaminando seus futuros, desdobrando-se em processos, sucessões e transformações.

Não apenas os historiadores lidam, contudo, com o passado, constituindo percepções sobre atos e fatos. Os seres humanos batalham com o tempo, frente à destruição e a iminência da morte e do esquecimento, mantendo, a partir da memória, o passado vivo simbolicamente e tornando-o "*parte essencial da orientação cultural da vida presente*" (RÜSEN, 2009, p. 164). A história "*trama as peças do passado rememorado em uma unidade temporal aberta para o futuro, oferecendo às pessoas uma interpretação da mudança temporal*" (p. 166). A chamada consciência histórica não se referiria, portanto, apenas à ciência investigativa com seus métodos e pressupostos teóricos, ensinada nas universidades e formulada por específicos intelectuais que produzem o conhecimento acadêmico, mas, de modo amplo, a "*narrativa que coloca a identidade – pessoal e social – em função do tempo*" (CERRI, 2011, p. 61).

Nestas condições, quais práticas estariam inseridas no processo de aprendizagem histórica? Em especial, qual seria a finalidade de estudar a concepção de “revolução”, por meio de transformações sociais sonhadas e conquistadas outrora, na contemporaneidade? O que estaria em jogo quando revigorássemos esta história ensinada, e a partir dela acentuássemos angústias; atendêssemos ou quebrássemos expectativas; escondêssemos ou denunciássemos lacunas e exclusões; extraíssemos lições; aprendêssemos a lidar com diferenças ou continuássemos a perpetuar modelos de preconceito; procurássemos intervir na compreensão de processos, identificações, acontecimentos?

Qual seriam as finalidades do pensamento histórico para o aluno, hoje? Estes complexos questionamentos certamente apenas se esboçam, frente às primeiras experiências de professores de História a serem descritas e analisadas neste artigo. Merecem, contudo, uma reflexão, de maneira a estarmos considerando as representações e concepções dos alunos, os modos muito particulares de lidarem com o tempo e, muito propriamente, as suas diferentes manifestações de consciência histórica, intimamente relacionadas a “horizontes de expectativas” (KOSELLECK, 2006)?

1. Ensinando História: pressupostos e estratégias didáticas

A intervenção aqui analisada deu-se em uma turma de segundo ano de Ensino Médio, no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (CA/UFSC), como parte da disciplina Estágio Supervisionado em História², que objetiva oferecer uma experiência simultânea de ensino e pesquisa aos futuros professores. Projetava-se abarcar dois conjuntos de eventos/processos históricos

² A disciplina, obrigatória no currículo do curso de Licenciatura em História da Universidade do Estado de Santa Catarina, estrutura-se em três semestres, de maneira que a partir de pressupostos teórico-metodológicos da Educação Histórica (abordados nos módulos I e II) e uma observação do campo (especificamente realizada durante o módulo II), os graduandos confeccionam um projeto, a ser colocado em prática no terceiro e último módulo da disciplina. Nesta ocasião, as disciplinas de Estágio Supervisionado II e III foram lecionadas pelos professores Luciana Rossato e Edgar Garcia Junior, sendo que este último foi incumbido de orientar o grupo. O grupo de estágio foi formado pelo trio Bruna Viana, Chrystian Wilson Pereira e Iara Steiner Perin.

do início do século passado, a saber: a Revolução Mexicana de 1910 e a Revolução Russa e seus desdobramentos a partir de 1917.

Os conteúdos, evidentemente, foram apenas selecionados: são todos eles parte de demandas pedagógicas, inseridas no próprio contexto da escola e das relações políticas através das quais as atividades desta são situadas. O estabelecimento dos objetivos, contudo, não foi completamente determinado pelo conteúdo já colocado.

Vários caminhos são abertos quando oferecemos ao aluno possibilidades de construir ferramentas para “pensar historicamente”, situando-se no tempo, dotando sentidos às temporalidades e realidades sociais, particularizando suas vivências e informações de maneira autônoma. Os conteúdos não são, portanto, um fim, mas meios para o aluno realizar reflexões e esboçar leituras de si, nas rupturas e continuidades do tempo, nas diversificações de escalas espaciais. A orientação prática e a força das identificações seriam obtidas pelas ações comunicativas dos sujeitos, pois o próprio indivíduo, a despeito de seus espaços de liberdade, criatividade e particularidade, só se reconhece e se estabelece no contato com grupos sociais. A interpretação do mundo e a autocompreensão dos próprios sujeitos, finalidades do ensino histórico, desta maneira, deixam de ser grandezas estáticas, *“e passam a ser movimentos dinâmicos das formas e dos conteúdos do saber, nos quais e pelos quais a vida prática é culturalmente determinada”* (RÜSEN, 2007, p. 89).

2. Pensando a sequência didática

Partimos de alguns pressupostos de Antoni Zabala (1998) para o planejamento das sequências didáticas destas sete semanas de aula. O autor propõe sequências que permitam avaliar os conhecimentos prévios que cada aluno tem em relação aos novos conteúdos de aprendizagem, e que estes conteúdos sejam significativos e funcionais para os meninos e meninas. As atividades devem ser adequadas aos níveis de desenvolvimento, além de representarem um desafio alcançável para os alunos. Para este objetivo, devem

levar em conta suas competências, de maneira a fazê-los avançarem com a ajuda necessária.

Como estratégia didática, optamos por intercalar aulas-oficina, exposições-dialogadas e análises de fontes históricas. Na primeira semana, organizamos um Júri-simulado, para introduzir o tema. Na outra semana, foi escolhido introduzir o tema da Revolução Mexicana, a partir de aulas expositivo-dialogadas, com o uso das próprias categorias levantadas pela turma na oficina (como violência, discriminação e desigualdade). Na terceira e quarta semanas, os alunos analisaram documentos diferenciados: a Constituição Mexicana de 1917; as obras murais de Diego Rivera; a canção "Viva La Vida", da banda Coldplay, que faz referência a movimentos revolucionários; excertos do filme Anastasia. Na quinta e sexta semanas, organizamos a execução de uma peça teatral com a turma, tratando do processo de eclosão da Revolução Bolchevique, intercalando a organização da oficina com exibição de slides, textos e discussão de trechos de documentários. Na sétima semana e última semana, realizamos uma avaliação escrita, para que os discentes produzissem suas próprias narrativas acerca dos assuntos e temas trabalhados. É importante lembrar, ainda, que alguns questionários foram feitos com os alunos ainda no primeiro semestre de observação, para que pudéssemos conhecer parte de seus conhecimentos prévios.

Levamos em conta que os intuitos dos docentes em história perpassam a expectativa de um *"desenvolvimento de uma orientação temporal que se traduz na interiorização de relações entre o passado compreendido, o presente problematizado e o futuro perspectivado."* (BARCA, 2004, p.134). A história deixa de ser somente um acúmulo de informações sintetizadas sobre o passado, muitas vezes sem utilidade prática e não operacionalizáveis, para se tornar uma ferramenta cognitiva utilizável.

Problemas apareceram, contudo, quando entraram em cena estes movimentos revolucionários do início do século XX, aparentemente distantes do aluno que se debruçou sobre estes conjuntos de eventos, ocorridos em um passado não tão recente. Fariam sentido as narrativas destes passados ditos revolucionários, tais como foram apresentadas e construídas, para um estudante brasileiro de Ensino Médio da segunda década deste novo milênio? A noção de

“revolução”, como o previsto, perpassou todo o trabalho realizado com os alunos, merecendo uma reflexão avaliativa, possibilitada aqui por um conjunto de materiais escritos aplicados (entre instrumentos de investigação, redações, exercícios).

3. Expectativa, tempo presente e preconceito: (re)significando as experiências passadas

As reivindicações revolucionárias do século XX trabalhadas com a turma do 2ºA permaneceram distantes dos alunos, pertencentes ao domínio de um tempo remoto, ou foram capazes de serem atualizadas, revistas, inter-relacionadas? Como os alunos se colocaram em relação às possibilidades de transformação da sociedade, ontem e hoje? Uma das alunas escreveu que *“revolução é quando mudamos radicalmente o sistema em que vivemos, o modo de trabalhar e até de pensar, mudamos tudo ao nosso redor”* Contudo, será que estes sujeitos acreditam ser possível modificar a sociedade na qual se inserem e que ajudam a constituir? Seria possível mudar “radicalmente” o sistema, as relações econômicas, os cotidianos?

Realizamos, como introdução à unidade temática “Possibilidades de transformação”, um júri simulado, que trouxe como tema os preconceitos e diferenças nas sociedades contemporâneas. O objetivo da aula era abordar temas polêmicos, tais como violência, racismo e transfobia, de maneira a criar, na sala de aula, um espaço de tensões, de debate e estranhamento, de questionamento e pesquisa, pois *“o professor de história fornece a matéria para raciocinar, ensina a raciocinar, mas, acima de tudo, ensina que é possível raciocinar. O professor de história ajuda o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias para aprender a pensar historicamente”* (CAINELLI; SCHMIDT, 2004, p. 31). Segue abaixo o caso trabalhado em sala de aula, inspirado em um caso real, acontecido nos EUA:

O caso de Cece McDonald

Cece McDonald é uma mulher transexual negra que recentemente foi notícia em jornais progressistas e blogs ativistas pelo seu caso.

Estava Cece andando com amigos na rua, quando ouviram de um grupo:

- "Nigga!" (Neguinha!)
- "Faggots" (Bichas!)
- "Chick with dick!" (Mulher com pau!)

Quando Cece se aproximou do grupo para enfrentá-los, dizendo que não iria tolerar preconceito, uma das pessoas atacou Cece com uma espécie de vidro (de um copo/taça) cortando o rosto de Cece. Uma briga ocorreu logo em seguida e uma das pessoas do grupo de ódio, um homem branco – Dean Schmitz, foi fatalmente esfaqueado por Cece. A polícia foi chamada e a única pessoa presa nessa noite foi Cece.

Cece aguarda por um julgamento, tendo levantado provas de que ela e seus amigos foram atacados verbal e fisicamente por um grupo de ódio. Foi comprovado que Dean Schmitz, um dos homens que atacou Cece, tinha uma tatuagem de suástica no corpo – símbolo associado ao nazismo –, além de histórico criminal de violência.

(Adaptado pelo autor)

Os alunos tiveram seus papéis distribuídos: advogados de defesa, advogados de acusação, juízes, corpo de jurados, testemunhas. Deveriam, contudo, produzir argumentos verossímeis, atentando para questões como violência, racismo, transfobia, homofobia, legítima defesa. Cece foi acusada, depois de um longo debate realizado pela turma acerca das partes envolvidas e das questões delicadas suscitadas pelo caso. Os jurados e vários estudantes, contudo, afirmaram condenar também a atitude de todos os integrantes do grupo de ódio, requerendo a investigação de todos os que agrediram Cece. Os alunos tiveram liberdade de produzir significados acerca do tema a partir das orientações que oferecemos a eles (e dos papéis escolhidos pelo mesmo), bem como a oportunidade de socializar suas interpretações.

O objetivo da atividade, contudo, estava intimamente relacionada ao tema central do estágio: as possibilidades de transformação social. Grupos excluídos e subjugados, indivíduos invisibilizados, pessoas em condições desiguais e injustas são capazes de desobstruírem suas gargantas e soltarem seus gritos, a fim de promoverem mudanças nas sociedades, combatendo os preconceitos, almejando a igualdade de tratamento e o reconhecimento das diferenças? Como os alunos do 2ºA encarariam estas questões?

Estes adolescentes, todos nascidos em meados da década de 1990 (entre 15 e 17 anos de idade, em sua grande maioria), pensam ser possível

modificar/transformar o mundo, o país, a cidade, o cotidiano, nos quais estão inseridos e nos quais intervêm? Quais as concepções de ruptura com as ordens e instituições vigentes que eles apresentam? Em quais valores e pensamentos depositam confiança ou agem com descaso? Como se manifestam em relação a grandes projetos revolucionários do século XX, positivando-os ou lhes atribuindo caráter negativo? Em suma: a partir das aulas de história, e em contato com interpretações destas experiências do passado e seus desdobramentos, os alunos deram indícios de como se relacionam com o(s) futuro(s)?

Para que pudéssemos realizar a atividade do júri simulado, fizemos com os alunos um pequeno questionário, também acerca das possibilidades de transformação na sociedade. Nosso objetivo era trabalhar, também, com o eixo do preconceito e da exclusão social na contemporaneidade, levantando questões muitas vezes não debatidas em sala de aula por se mostrarem polêmicas, envoltas em disputas complexas, políticas, religiosas, morais. Perguntados se acreditam que racismo, xenofobia, homofobia, violência contra mulher, entre outras formas de intolerância, podem ser abolidos da sociedade, os alunos, em geral, não se mostraram otimistas.

Os alunos não se pouparam de colocar a culpa na sociedade, que, historicamente, seria preconceituosa e excludente. Cinco alunos (entre os dezenove que escreveram) responderam, de maneira enfática, um “não”. Uma aluna colocou que as pessoas “não têm capacidade de mudar”. Em outra resposta, ficou claro que os preconceitos de hoje se devem a “manias” e “costumes muito antigos”, e que talvez seja possível aboli-los das cabeças “mais jovens”, discernindo o que é “certo e errado”. Para esta aluna, contudo, não seria possível abolir os preconceitos dos “mais velhos”, ideia que remete a uma noção de “dificuldade” de realizar transformações sociais, ou de improvável ruptura com o “mais antigo”, do preconceito inserido na longa duração temporal.

Eu realmente não sei. Espero ainda, que um dia isso seja possível. Seria ótimo vivermos sem essas formas de preconceito, mas tem muitas pessoas preconceituosas. Se fosse um número menor de pessoas, com certeza seria mais fácil. Entretanto, acredito que a mudança venha da educação das pessoas. (Resposta de aluna do 2ºA)

Creio que sim, mas não a curto prazo, e sim a longo prazo, pois para mim são ideias ou conceitos que criamos pela educação que nos é dada. (Resposta de aluno do 2ºA)

Foi significativo o número de alunos que deu ênfase à educação – formal ou informal – como pilar da transformação social. Embora muitos deles tenham se manifestado a favor da mudança (nenhum questionou alguma das “intolerâncias” citadas), o tom de dúvida prevaleceu na maioria das respostas. Uma das alunas afirmou não saber se estas rupturas seriam possíveis, apesar de esperar isso “um dia”. Para alguns, as concepções e práticas preconceituosas advêm da educação dada pelos pais, do “fracasso” escolar em âmbito nacional, da falta de propagandas que conscientizem o povo acerca de suas “ideias erradas”, mas, em especial, pelas marcas do tempo que insistem em permanecer no presente.

4. Concepções dos alunos sobre “revolução” e “transformação”: um exercício de metacognição

A partir das concepções da Educação Histórica, que buscam estimular o compartilhamento de saberes entre professores e alunos, aplicamos um questionário, ainda no primeiro semestre (de observação), a fim de investigarmos de que maneira aqueles meninos e meninas concebiam a ideia de “revolução” e as possibilidades de transformação nas sociedades atuais. Para tal, houve um instrumento investigativo aplicado em julho com os alunos, no qual estes foram solicitados a escrever o que lembravam a partir da palavra “revolução”. No mesmo instrumento, foram feitas perguntas acerca do papel das ideologias na construção de uma sociedade, da luta dos trabalhadores pelos seus direitos e sobre formas de preconceitos presentes no contemporâneo. Além disso, os alunos foram questionados acerca do que lembravam ou sabiam da Revolução Mexicana e da Revolução Russa. Em relação à primeira questão, uma “chuva de ideias” realizada com o intuito de que os alunos manifestassem

representações e noções acerca do termo “revolução”, as palavras mais utilizadas foram:

“Escreva o que você lembra com a palavra Revolução”	Número de menções
Transformações/Rupturas/Mudanças	13
Ideologia/Ideais/Pensamentos	9
Conflitos/Lutas	8
Insatisfação/Descontentamento/Raiva	6
Progresso/Evolução/Avanço/Melhorias	5
Desigualdade	5
Sociedade/Povo/População	5
Movimentação/Movimentos	4
Revolução Russa	4
Revolta/Rebelião	4
Poder	4
União/aliança	3
Revolução Francesa	3
Revolução Cubana	3
Revolução Industrial	3
Justiça/Injustiça	3
Direitos(s)	3
Morte(s)	3

Fonte: elaboração do autor.

A associação imediata mais realizada pelos alunos com a noção de “revolução” deu-se a partir das palavras “transformação”, “ruptura”, “mudança”. O questionário foi realizado com 20 alunos que estavam presentes naquela aula, e 13 citaram estas palavras, ou similares. Pode-se observar que, mesmo de maneira superficial, quase todos os alunos associaram revolução ao que Koselleck (2006, p. 61) considera sua ampla e moderna acepção. Segundo o historiador alemão, o conceito, modernamente (em especial após a Revolução Francesa), é associado a percursos e expectativas que projetam um futuro que

rompe radicalmente – ou pretende romper – com um conjunto de experiências passadas.

Profundamente determinado pela sensação de aceleração histórica característica da Modernidade, este conceito se confunde com os diferentes meios de legitimar um determinado caminho novo, com projetos diversos. O adjetivo “revolucionário”, nestes parâmetros, remete a conflito, luta, debate, movimentação, revolta, de acordo com as expectativas de diferentes grupos que, em determinados momentos, protagonizam seus interesses num palco político, nas ruas, no cotidiano ou mesmo entre quatro paredes, a favor de uma mudança em algum quadro dentro do social.

Poucas palavras foram tão largamente disseminadas e pertencem de maneira tão evidente ao vocabulário político moderno quanto o termo “revolução”. Trata-se de uma dessas expressões empregadas de maneira enfática, cujo campo semântico é amplo e cuja imprecisão conceitual é tão grande que poderia ser definida como um clichê. No entanto, claro está que o conteúdo semântico de “revolução” não se reduz a seu emprego potencial como lugar-comum. Revolução alude muito mais a desordem, golpe ou guerra civil, assim como a uma transformação de longo prazo, ou seja, a eventos e estruturas que atingem profundamente o nosso cotidiano (KOSELLECK, 2006, p. 61).

Foi esta imprecisão conceitual que os alunos do 2ºA manifestaram ao se referirem ao conceito de “revolução”. Se a grande maioria apontou o signo da mudança na referência ao que é/foi revolucionário, nove alunos apontaram pensamentos e/ou ideais, oito citaram conflitos e/ou lutas e seis colocaram insatisfação, descontentamento e/ou raiva. Palavras que permitem aferir uma generalização das referências feitas pela maioria dos alunos, mas que manifestam um “sentido” específico ao conceito. Conceito este, tomado como um produto linguístico e político da modernidade, e que expressou/expressa a ideia de um movimento – nem sempre organizado ou previsível –, mas que se constitui em um deslocamento a futuros que rompem estruturalmente com experiências passadas, desvinculando-se de qualquer experiência pretensamente cíclica baseada na repetição/previsão temporal.

Poucos questionários se diferenciaram destas definições genéricas. Cabe questionar, por exemplo, as menções feitas por cinco alunos às ideias de progresso, evolução, avanço e/ou melhorias, que expressam, possivelmente,

uma concepção progressista/teleológica do conceito de “revolução”. Pelo menos desde o século XIX, com a experiência de aceleração do tempo provocada, em parte, pela industrialização, o emprego da técnica e as reviravoltas políticas, houve uma “contaminação dos termos evolução e revolução” (KOSELLECK, 2006, p. 71). Três alunos citaram Revolução Francesa, Revolução Industrial e Revolução Cubana, enquanto quatro se lembraram da Revolução Russa: concepções “clássicas”, associadas a movimentos políticos, sociais ou econômicos, presentes na grande maioria dos currículos escolares de História.

Não houve referências, por exemplo, a revoluções tecnológicas ou científicas. Três alunos citaram a Revolução Industrial, já estudada pela turma, inclusive abordada pelo professor Fernando no início do primeiro semestre. As concepções prévias dos alunos não saíram do quadro referente à acepção moderna de revolução, relacionada a transformações de quadros históricos e convulsões coletivas, provavelmente pelos mesmos já terem estudado as revoluções liberais dos séculos XVIII e XIX no primeiro ano de Ensino Médio.

Nesta perspectiva, e partindo justamente destas ideias prévias, trabalhamos as Revoluções Mexicana e Russa em perspectiva comparada, de maneira a traçar similitudes entre as duas realidades, colocá-las num quadro histórico amplo e fomentar, com isso, a formação de uma rede de relações com o tempo presente, algumas destas relações tecidas pelos próprios alunos em suas produções. O conceito de revolução, enfim, não foi colocado de maneira isolada.

Além de trabalharmos os processos históricos que envolveram México e Rússia no início do século XX (ênfatisando os contextos dos países, as ideias em jogo, as disputas políticas, as reivindicações e motivações da lutas), os conceitos de “burguesia”, “proletariado”, “capitalismo”, “socialismo”, “latifúndio”, “reforma agrária” e “desigualdade social” serviram de subsídio para relacionar a noção central de “revolução” às experiências históricas e às suas implicações sociais. Os próprios alunos puderam formular suas concepções em um jogo de perguntas e respostas realizado como introdução à abordagem da Revolução Russa, trazendo justamente estes conceitos. Foram realizadas, ainda, aulas expositivas e dialogadas, a fim de que estes pudessem ter contato com algumas informações que consideramos importantes para que construíssem suas próprias narrativas sobre os elementos históricos trabalhados.

Como estratégia, a pergunta “o que você sabe sobre revolução?” foi colocada na prova aplicada na turma na última semana de estágio de forma reformulada, com o comando: “A partir das discussões feitas em sala de aula, defina o conceito de Revolução”. Os alunos deveriam fazer um parágrafo de resposta, de maneira mais elaborada que no questionário do primeiro semestre. Foi possível, com isso, detectar certas apropriações/particularizações dos alunos em relação ao conteúdo trabalhado. É importante lembrar que, ao trabalharmos com o século XX, aparecem, ineditamente, revoluções que reclamam seu caráter socialista, coletivista ou a favor de “direitos sociais”. A questão da desigualdade social, desta forma, trabalhada exaustivamente em sala, ficou evidente em muitas das respostas dadas pelos alunos. Uma das meninas do 2ºA, em especial, colocou:

Revolução ocorre quando um grupo de pessoas possui ideias semelhantes e se juntam para manifestar e mostrar a seus governantes que querem mudanças, que como está não dá para ficar. A partir da movimentação das massas, do sentimento de insatisfação, do povo e a necessidade de mudanças que se inicia um processo de Revolução. Normalmente os indignados com o governo são aqueles que de alguma forma são excluídos das decisões políticas ou são esquecidos/desvalorizados por seus governantes. Portanto, sempre numa Revolução haverá a presença da população de classe mais humilde, pois é essa que desde o início é a desfavorecida e a que mais sofre desigualdade. (Resposta de aluna do 2ºA)

Esta foi a mais extensa resposta da prova aplicada com a turma. A aluna relacionou o domínio da revolução com as ideias de união, manifestação e mudança. O texto exprime uma percepção temporalizada dos atos revolucionários, e mesmo uma certa lógica para eles, que não aconteceriam aleatoriamente. *A priori*, e existindo sob o mesmo território dos bem afortunados, as classes mais humildes, “desfavorecidas”, sofreriam em um sistema desigual, de exclusão e humilhação. Isto determinaria as maneiras como certos indivíduos/grupos iriam se unir, possuindo, para isso, ideais semelhantes.

Seria possível, com isso, a eclosão de manifestações, a fim de mostrar/exprimir uma insatisfação com o poder político: este seria o início da revolução. A condição de uma hierarquia, expressa em um sistema de classes, constituir-se-ia no próprio estopim da mudança. A aluna, desta maneira, percebe

a noção de “revolução” sob o ponto de vista dialético: as contradições de um sistema, pautado entre mais ricos e mais pobres, favorecidos e desfavorecidos, levariam à indignação. O movimento organizado, pautado pela união de pensamentos e estratégias, possibilitaria, enfim, a transformação social e, logo, a revolução.

Revolução é uma grande mudança em determinado território que envolve um conjunto de reivindicações. Por uma melhoria ou reformulação de determinada coisa. (Resposta de aluna do 2ºA)

Revolução é quando uma população está revoltada com o sistema que está governando, e os mobilizam, tem um líder e reivindicam mudanças. (Resposta de aluno do 2ºA)

Revolução é quando um povo está infeliz com o jeito que seu país está sendo administrado, ou não consegue algo que é pedido para o mesmo (governo do país), e sai para as ruas para lutar pela mudança do governo, melhoria do país e/ou algo que foi pedido, mas foi negado. Lutar pelos seus direitos de cidadãos, que só querem o melhor para o seu país/sua região. (Resposta de aluno do 2ºA)

Um grande número de alunos, dos quais estes exemplos são representativos, associaram revolução a mudança política radical e reivindicações ao governo e/ou governantes. Nota-se que, em muitos casos, o conceito se confundiu ao de “revolta” ou, ainda, à ideia de crise/queda de governos. A referência a “território” e “governo” permite inferir que certos alunos do 2ºA concebem o ato revolucionário como nacional, relacionado a questões internas de um país, envolvendo exigências da população “oprimida”, de modo geral. A relação entre reivindicação e revolução, neste caso, é concebida como relativamente direta e mecânica. Nestas respostas, não fica clara a questão da união de grupos/indivíduos ou de manifestações organizadas.

Considerações finais

Os movimentos revolucionários abordados nas aulas continuaram parecendo distantes dos alunos, presas em um passado distinto, pouco relacionado com o presente. O pessimismo, o descaso ou a dúvida foram manifestados em muitas produções do 2ºA. Tivemos, contudo, o cuidado de fomentar o estabelecimento de relações, para que estes conteúdos pudessem ser significativos para os alunos e alunas. A história, durante a intervenção realizada nestes dois meses, foi pensada como um flexível e útil modo de

pensar, adaptável às realidades diversas aos quais os alunos estão inseridos, associada à (re)formulação constante de identidades – individuais e coletivas – e à orientação dos sujeitos na vida prática a partir de um “pensar historicamente”.

Há, na contemporaneidade, um acelerado palpitar de “agoras”; o tempo explode a ritmos angustiantes. As sociedades ocidentais experimentam uma fobia ao “esquecer” que se expressa em uma obsessão pelo presente. O ritmo do mundo acelerou tanto que tememos não lembrar; não saber e não sentir quem somos. Pierre Nora nos lembra: a história é artificial, ela serve para registrar o que a frágil memória não consegue (mais) fazer sozinha. Tentamos com todas as forças nos identificar com o que passou e trazê-lo desesperadamente a este “eterno presente”. Temos uma percepção do mundo a tempo instantâneo; uma avalanche de informações. Vivemos na época do agora, do aqui, do “já”.

Aceleração da história. Para além da metáfora, é preciso ter a noção do que a expressão significa: uma oscilação cada vez mais rápida de um passado definitivamente morto, a percepção global de qualquer coisa como desaparecida – uma ruptura de equilíbrio. O arrancar do que ainda sobrou de vivido no calor da tradição, no mutismo do costume, na repetição do ancestral, sob o impulso de um sentimento histórico profundo. A ascensão à consciência de si mesmo sob o signo de terminado, o fim de alguma coisa desde sempre começada. Fala-se tanto de memória porque ela não existe mais. (NORA, 1993, p. 7).

O futuro vive em crise: os alunos parecem não depositar muita confiança de que o porvir será necessariamente melhor; a fé no progresso, nos socialismos, nas revoluções, aparentemente se esvaziou. Nossa intervenção, contudo, não se pretendeu neutra, frente a estes tempos de dúvida e incerteza. Coube-nos afirmar uma historicidade deste “tempo presente”, também sujeito a rupturas, corroboradamente às relações que estabelecem entre temporalidades, nas fissuras do passado e do futuro que se abrem a um “hoje” em constante deslocamento.

Neste tempo de presentismo, os sujeitos sentem-se fragmentados. As demandas do presente, desta maneira, dominam as orientações temporais. É neste ínterim que se insere o ensino de história no século XXI. Identidade; orientação da vida prática; reconhecimento de si mesmo e do outro no tempo: o ensino histórico, clamando por ser repensado e reformulado, necessita ter uma finalidade prática para quem lhe é destinado, tornando-se um potencial aliado à

interpretação do mundo. A história ensinada se alia aos processos que formaram/formam cenários, sujeitos, práticas e podem ser lidos e relidos, na possibilidade de situar o sujeito dentro da sociedade – e reafirmar o seu protagonismo nas transformações que recodificam o cotidiano.

Referências

- BARCA, I. Aula oficina: do projeto à avaliação. In _____ (Org.). Para uma educação histórica de qualidade. *Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: Universidade do Minho, 2004, p. 131-144.
- CERRI, L. F. Cartografias temporais: metodologias de pesquisa da consciência histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 59-81, jan/abr 2011.
- HARTOG, F. Tempo e patrimônio. *Varia História*. Belo Horizonte, v. 22, n. 36, 2006.
- KOSELLECK, R. *Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, Contraponto 2006.
- NORA, P. Entre Memória e História: a problemática dos lugares. *Projeto História*. São Paulo: PUC, n. 10, pp. 07-28, dezembro de 1993.
- RÜSEN. J. Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. *História da Historiografia*, n. 02, p. 163-209, março 2009.
- _____. *História Viva*. Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: UNB, 2007.
- SCHMIDT, M. A.; BARCA, I. (Org.). *Aprender História: perspectivas da educação histórica*. Ijuí: Editora UNIJUI, 2009.
- SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M. (Org.). *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2004.
- ZABALA, A. *A Prática Educativa: como ensinar*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

Recebido em 19 de agosto de 2013

Aprovado em 16 de fevereiro de 2014