

# OS SUJEITOS HISTÓRICOS E O ENSINO DE HISTÓRIA: OS HERÓIS PRECISAM SER BANIDOS?

Maria Antonieta de Campos Tourinho<sup>1</sup>



Foto: Bete Tourinho

Festa do Bonfim: subida da colina

**Resumo:** O texto partindo de reflexões sobre o que é “novidade” no conhecimento histórico, sobre as configurações que toma o conceito de cotidiano ao longo do tempo e particularmente sobre o espaço aberto pela historiografia contemporânea ao acolhimento do homem comum como sujeito da história, reflete sobre as ressonâncias destas inovações no ensino e aprendizagem em História. Considerando a importância da incorporação destes sujeitos a este ensino para uma aproximação mais estreita do aluno com a história, defende que a animação trazida às aulas por estes novos personagens pode ser ampliada com a permanência em cena dos chamados grandes personagens até mesmo através da desconstrução de algumas “verdades” que cercam suas imagens.

**Palavras-chave:** Historiografia contemporânea; ensino de História; sujeitos da História.

**Abstract:** The article, based on ideas about what is new on historical knowledge, about the many possible shapes on the idea of quotidian day after day, and, specifically, about all possibilities that the contemporary historiography have been created to incorporate the “regular man” as a subject of the History, talks about the effects of these innovations on history’s teaching and learning. Considering the relevance of include these subjects to this way of teaching, and aiming at a narrower condition between student and History,

---

<sup>1</sup> Professora adjunto I da Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Departamento de Educação II

the article also suggests that the liveliness brought to classes by these new "characters" can be increased with the permanence of we call the "great characters", even through the disfiguration of some "truths" witch have been around it's images for a long time.

**Keywords:** Contemporary historiography; history's teaching; subjects of the History

## INTRODUÇÃO

E há em cada canto da minha alma  
um altar para um deus diferente

Fernando Pessoa

Entre as inovações trazidas pela historiografia contemporânea, o acolhimento a novos sujeitos é uma das que mais ressoam no ensino e aprendizagem em História na Educação Básica e refletem na construção dos caminhos por onde percorrem este ensino, particularmente aquele que se refere ao envolvimento do aluno com a história. Dessa maneira, como professora da matéria *Metodologia do Ensino de História*, na qual trabalho junto com meus alunos a teoria/prática deste ensino, pretendo aqui refletir, em conexão com as teorias de autores sobre este tema e também com as informações e considerações contidas nos relatórios que os estagiários elaboram ao termino dos seus estágios, sobre esta inovação. Partindo de reflexões sobre o que é "novidade" no conhecimento histórico, sobre as configurações que toma o conceito de cotidiano ao longo do tempo e particularmente sobre o espaço aberto pela historiografia contemporânea ao acolhimento do homem comum como sujeito da história, defendo que a animação trazida às aulas por este novo personagem pode ser ampliada com a permanência em cena do chamado grande personagem até mesmo através da desconstrução de algumas "verdades" que cercam sua imagem.

### Vida cotidiana e pessoas comuns

Refletir sobre os sujeitos da história na contemporaneidade é também refletir sobre o cotidiano, pois reflexões sobre a vida cotidiana sempre remetem às pessoas que a vivenciam e que, a depender das concepções historiográficas, são pelos historiadores considerados (ou não) sujeitos significativos no movimento da história.

Com a incorporação do cotidiano à história, a "novidade" de acolher os homens comuns como sujeitos da história vem compor a arquitetura das novas concepções historiográficas na contemporaneidade. Petersen (1992: 111, 113) achando exagerado o uso da qualificação "novo" para designar tudo o que se pretende valorizar no conhecimento histórico recente, considera

que a idéia de “novo” é tributária em grande medida da chamada “crise da modernidade” e da forte influência da Nova História em nosso meio acadêmico. Considerando ser inútil insistir na investigação de temas já exaustivamente trabalhados, em categorias que já não dão conta do que se propõem representar, defende ser necessário buscar outros caminhos e ressalta que o que interessa é o que de novo estamos criando ou se velhas idéias estão aparecendo como novas e também o que de velhas concepções, tendo escapado à crítica, conseguiram infiltrar-se contrabandeando o velho para novas formas de pensar: “O que eu penso é que temos avançado pouco no aprofundamento teórico do que é realmente novo e na reflexão sobre os desdobramentos que estão implícitos nestas novas tendências teórico-metodológicas”.

Nesse sentido, Del Priore (1997: 264) ao analisar as perspectivas metodológicas do cotidiano, busca também recuperar sua trajetória historiográfica. A partir de um texto de Legrand D’Aussy do livro *Histoire de la vie privée des français* publicado em 1782, no qual, este autor defende a necessidade de se incluir na história os burgueses em suas cidades, o camponês em sua casa, o nobre em seu castelo, enfim a vida dos franceses nos seus trabalhos e prazeres, afirma que a história da vida privada não é uma abordagem nova. Como o estudo das formas da vida cotidiana faz parte da ciência histórica, desde que a história teve como principal preocupação retrair o itinerário da civilização, essa preocupação é tão antiga quanto o espírito histórico: Heródoto, na pesquisa que realizou “a fim que o tempo não abolisse o trabalho dos homens”, descreveu, em detalhe, os costumes dos lídios, dos persas e dos egípcios, para explicar os conflitos entre os gregos e os bárbaros; no século XIX, Michelet através de um projeto de “ressurreição integral do passado”, descreve “as condições de existência dos grupos mais obscuros da sociedade.”

O que acontece de “novo” na atualidade é que o grupo de historiadores ligados à Escola dos Annalles recuperou a abordagem do cotidiano para “associá-la à emergência de uma história antropológica” (DEL PRIORE 1997:266). Para este grupo o cotidiano e o estudo da vida privada são, essencialmente, uma maneira de abordar a história econômica e social já que a história do cotidiano deve fazer-se através do estudo do habitual, mas de um habitual imbricado na análise dos equilíbrios econômicos e sociais que subjazem às decisões e aos conflitos políticos. Os problemas colocados pelo cotidiano não são “menores” e a história se constrói também “no dia-a-dia de discretos atores que são a maioria. Contrariamente às aparências, cotidiano e história não são noções contraditórias” (DEL PRIORE 1997:266).

Apesar de considerar valiosos os questionamentos de Petersen (1992) sobre os riscos das “novidades”, entre elas, a história do cotidiano, as quais,

sem respaldo teórico metodológico, passam a ser apenas recriações do “velho”, considero que a incorporação do cotidiano à historiografia contemporânea, por significar uma recuperação de tratamentos dados ao cotidiano em outras épocas e, mais do que isto, uma continuidade que traz consigo também rupturas, pode significar igualmente uma conquista para o ensino de história na medida em que traz consigo possibilidades de aproximação do aluno da história.

*Entretanto, como Del Priore (1997:258), é importante ainda questionar: O que entendemos, normalmente, por vida cotidiana?*

A autora, refletindo sobre este questionamento, registra que no sentido comum, o termo remete, com imediatismo, à vida privada e familiar, às atividades ligadas à manutenção dos laços sociais, ao trabalho doméstico e às práticas de consumo, sendo, assim, excluídos os campos do econômico, do político e do cultural na sua dimensão ativa e inovadora. “A evidência mesma de uma ‘vida cotidiana’ constitui um mecanismo magistral de dicotomização da realidade social” (DEL PRIORE, 1997:259): de um lado, temos uma esfera de produção, acumulação e transformação, um lugar onde se concentra tudo o que faz a história; de outro lado, temos uma esfera de “reprodução”, um lugar de conservação, de permanências culturais e de rituais um lugar do “privado”. Nesta perspectiva, todo o indivíduo que age na primeira esfera, vê-se constituído como ator potencial da história e todo o indivíduo inserido na segunda acha-se à margem do controle sobre as mudanças sociais e da participação no movimento da História, salvo quando está associado a um movimento coletivo de revolta. A autonomia de uma vida privada e familiar distinta da vida pública acontece no século XVIII, quando no movimento de uma transformação profunda das relações sociais a “vida cotidiana” vai se redefinindo e tomando as formas e os conteúdos atuais. A noção de “vida cotidiana”, fórmula vazia que a cada época serve para preencher um conteúdo diferente, toma, assim seu sentido moderno “e pode-se, portanto, “falar de “invenção do cotidiano” em torno do século XVIII” (DEL PRIORE, 1997:259-260).

Le Goff (Apud DEL PRIORE, 1997:261) em artigo intitulado *A História do Cotidiano* afirma que a abordagem desta História na atualidade se distingue das anteriores, pois se situaria no “cruzamento de alguns novos interesses da história”. Na esteira destes novos interesses, segundo Del Priore, (1997:262) “uma certa democratização da história no sentido de dar voz aos humildes encontra na história do cotidiano uma aplicação prática [...]”. Esta democratização vai abrindo espaço para os homens comuns e este é um sinal significativo de mudanças. A historiografia vai ficando enriquecida com trabalhos que seguem estas tendências.

E na esteira desta historiografia, pouco a pouco, mesmo no ensino de história na Educação Básica, no qual as “novidades” tardam a chegar, vai-se

abrindo espaço para outros sujeitos, além dos que têm predominado nos currículos escolares. Ao longo destes anos de trabalho, muitos alunos da matéria *Metodologia do Ensino de História* têm buscado, como Maria Edna, “encontrar uma forma de inserir a História no cotidiano dos alunos, pois só assim eles podem perceber que esta não é algo inacessível, mas algo que faz parte do seu dia a dia” (Relatório, 1994). Tentativa experimentada por Maysa (Relatório, 1995) que tentou através de reproduções fotográficas de pinturas dos séculos XVI e XVII “criar um clima de época, fazê-los sentir a vida, o dia-a-dia das pessoas comuns no passado.”:

Na segunda aula do primeiro encontro, sempre puxado por eles, partindo deles, fizemos uma pequena revisão da Europa nos séculos XVI e XVII. A partir de exemplos do dia-a-dia, de elementos de suas próprias vidas, bem como de suas próprias reflexões, tentei com que chegássemos ao passado histórico. Queria construir um conhecimento sem “mecanicismo”, porém partindo deles, e eles atuaram bastante, o que nos permitiu, de fato, termos uma construção bilateral.

Patrícia (Relatório, 2001) para diversificar a linguagem das suas aulas para tentar envolver uma turma dispersa e barulhenta:

Nessa conjuntura de entendimento e de relativo sucesso da nossa relação professor/aluno, levei para a sala a música *Cidadão* do compositor Zé Geraldo. Todos, sem exceção já conheciam a música, mas ainda não tinham alertado para a proximidade que aquela letra poderia ter com o seu cotidiano. A interpretação da música foi “presenciada pela orientadora do estágio que se declarou comovida com a receptividade da atividade”.

Realmente me comovi ao escutar aquelas crianças de 5<sup>a</sup> série, que em outra observação do estágio de Patrícia tinham se mostrado tão inquietas e dispersas, cantando - emocionadas, concentradas e afinadas - uma canção que fala de “uma criança de pé no chão” filha de um operário da construção civil que não pode entrar no prédio que o pai construiu. Mesmo considerando a mobilização provocada pela melodia, um lamento sertanejo, acredito que a interpretação da letra da canção e sua aproximação com o cotidiano destes alunos foi muito importante para o envolvimento com o trabalho.

Incorporar o cotidiano ao currículo significa também trabalhar com a historicidade e o saber do aluno. Nesse sentido no decorrer de Grupo Focal que realizei com ex-alunos, eu joguei as seguintes questões: Para se compreender a história é importante se compreender como ser histórico? E como foi que isso se deu na sua vida, para compreender a história você precisou se compreender como ser histórico?

Carmem, uma das participantes do grupo, declarando que sempre gostou de conversar com sua avó nascida em Santo Amaro da Purificação, de família de marisqueiras há algumas gerações e que morreu, aos 94 anos,

responde:

Então eu sempre ouvi muitas histórias da minha família, dos meus avós, dos Omeus bisavós... sempre que eu começo a dar aula, na primeira aula, eu pergunto se os alunos sabem de onde vieram seus avós, de que cidade eles são, como é que eles vieram para aqui para Salvador, como foi que se instalaram como era o nome dos seus bisavós...Pra eles sentirem que eles são sujeitos da história, as pessoas sempre acham que a história é uma coisa distante de si. Para trabalhar historicidade acho que isso é importante. Eu sempre passo uma tarefa: descobrir a história da sua família e a partir disso eles vão criando um interesse muito grande e aí, depois, eu vou passando pela história do bairro, saber como foi que surgiu o bairro, o nome das ruas, eu trabalho também isso, a história das ruas;...

A fala de Carmem vem ao encontro, do que Del Priore (1997, p. 274) se refere como:

História dos anti-heróis e das anti-heroínas, de criaturas ordinárias, do "homem sem qualidades" - descrito por Musil - história da vida cotidiana e privada é, finalmente, a história de pequenos prazeres, dos detalhes quase invisíveis, dos dramas do banal, do insignificante, das coisas deixadas "de lado". Mas nesse inventário de aparentes miudezas, reside a imensidão e a complexidade através da qual a história se faz e se reconcilia consigo mesma.

*E onde ficam os heróis? Onde ficam as representações que ilustraram (e ainda ilustram) tantas aulas de história pelo Brasil afora?*

No ensaio *Heróis e crenças: construindo um país*, Lúcia Lippi Oliveira (2003) analisa como alguns livros - *Por que me ufano de meu país* de Afonso Celso (1901); *Através do Brasil* de Olavo Bilac e Manoel Bonfim (1913) e *História do Brasil para Crianças* de Viriato Corrêa (1934) - para jovens, editados nos primeiros anos da República, se conectam com uma História do Brasil construída no período republicano. Nesta construção foi selecionado no passado o "que deveria ser lembrado e o que deveria ser esquecido", o mesmo aconteceu em relação aos homens que deveriam ser considerados extraordinários e que mereceriam ser incluídos "em uma galeria de heróis que compõem o panteão nacional".

A construção de uma História do Brasil, neste primeiro período republicano, fundamenta-se na cosmovisão conservadora que predomina na historiografia mundial na 2ª metade do século XIX e nas primeiras décadas do século XX. Para Carvalho (1990: 9), havia no Brasil, pelo menos, três correntes que disputavam a definição da natureza do novo regime: o liberalismo à americana, o jacobinismo à francesa, e o positivismo. "As três correntes combateram-se intensamente nos anos iniciais da República, até a vitória da primeira delas, por volta da virada do século".

Analisando a nula participação popular na proclamação da República e a derrota dos esforços de participação nos anos que se seguiram, Carvalho (1990: 9) assinala que como discurso, as ideologias republicanas permaneciam

enclausuradas no fechado círculo das elites educadas. Entretanto, todas as três correntes, apesar dos combates pela hegemonia, acabavam por postular a saída do fechado e restrito mundo das elites e por “defender, cada uma a sua maneira, o envolvimento popular na vida política”. Para isso era necessária a criação de uma simbologia que tivesse eco no imaginário popular e, no seio dela, a necessidade de eleição de um herói que encarnasse os anseios deste imaginário.

Para Carvalho (1990: 55), os heróis sendo símbolos poderosos, encarnações de idéias e aspirações, pontos de referência, fulcros de identificação coletiva são, por isso, instrumentos eficazes para atingir a cabeça e o coração dos cidadãos a serviço da legitimação de regimes políticos: “Herói que se preze tem de ter, de algum modo, a cara da nação. Tem de responder a alguma necessidade ou aspiração coletiva [...]”. A falta de envolvimento real do povo na implantação de um regime, como aconteceu na Proclamação da República, leva à tentativa de compensação, por meio da mobilização simbólica. Mas, como a criação de símbolos não é arbitrária, não se faz no vazio social, é aí também que se colocam as maiores dificuldades na construção do panteão cívico e a “luta em torno do mito de origem da República mostrou a dificuldade de construir um herói para o novo regime”. Cada corrente tinha as suas preferências, figuras como Deodoro, Floriano e Benjamim Constant, foram cogitadas, mas enfim houve um consenso em torno da figura de Tiradentes, o mártir da Inconfidência Mineira, que se tornou herói nacional liderando, na História do Brasil, a galeria de homens extraordinários.

Aos homens extraordinários, Certeau (1994:57), contrapõe o homem ordinário a quem chama de herói comum; personagem disseminada; caminhante inumerável. Este herói anônimo vindo de muito longe é o murmúrio das sociedades e pouco a pouco ocupa o centro de nossas cenas científicas: “Os projetores abandonaram os atores donos de nomes próprios e de brasões sociais para voltar-se para o coro dos figurantes amontoados dos lados, e depois fixar-se enfim na multidão do público.” Atribuindo esta mudança de foco à sociologização e antropologização da pesquisa que privilegia o anônimo e o cotidiano nos quais “zooms destacam detalhes metonímicos - partes tomadas pelo todo”, sinaliza que lentamente os representantes que ontem simbolizavam famílias, grupos e ordens, se apagam da cena onde reinavam quando era o tempo do nome e vem então o número, o da democracia, da cidade grande, das administrações, da cibernética: “Trata-se de uma multidão móvel e contínua, uma multidão de heróis quantificados que perdem nomes e rostos tornando-se a linguagem móvel de cálculos e racionalidades que não pertencem a ninguém”. Atribui a essa multidão de heróis quantificados um movimento “de micro-resistências, as quais fundam por sua vez microliberdades, mobilizam recursos insuspeitos e assim deslocam as fronteiras verdadeiras da dominação dos poderes sobre a multidão

anônima." Sem alimentar ilusões quanto ao funcionamento dos poderes e das instituições, discerne, sob eles, essas micro-resistências as quais contrapõe aos micro-poderes de Michel Foucault.

Neste sentido, é importante descobrir como é que uma sociedade inteira não se reduz à rede de "vigilância" propalada por Foucault. Descobrir como procedimentos populares "minúsculos" e cotidianos jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformem com ela a não ser para alterá-los. Enfim, que "maneiras de fazer" formam "a contrapartida, do lado dos consumidores (ou "dominados"?), dos processos mudos que organizam a ordenação sócio-política." (CERTEAU, 1994:41). Giard (1994:18) ressalta, que em Michel de Certeau, "são sempre perceptíveis um elã otimista, uma generosidade da inteligência e uma confiança depositada no outro, de sorte que nenhuma situação lhe parece a priori fixa ou desesperadora". Citando uma fala desse autor: "O dia-a-dia se acha semeado de maravilhas, espuma tão brilhante [...] como a dos escritores ou dos artistas", observa que essa diferença, em face da teoria, se deve a uma convicção ética e política, alimenta-se de uma sensibilidade estética que se exprime em Certeau através da constante capacidade de se maravilhar. Se Michel de Certeau vê por toda a parte essas maravilhas, é porque se acha preparado para vê-las e, assim, "é natural que perceba micro diferenças onde tantos outros só vêem obediência e uniformização." Esta inversão e esta subversão podem acontecer em qualquer tempo/espço, já que "os mecanismos de resistência são os mesmos de uma época para outra, de uma ordem para outra, pois continua vigorando a mesma distribuição desigual de forças e os mesmos processos de desvio servem ao fraco como último recurso." (GIARD, 1994:19):

Assim, as resistências dos indígenas da América do Sul, que, metaforizando a ordem dominante, fazem "funcionar as suas leis e suas representações "num outro registro", no quadro de sua própria tradição" (GIARD, 1994:18) e/ ou dos consumidores contemporâneos que burlam a ordem que pretende conformar a multidão a modelos de consumo impostos, podem ser sintetizadas na fala de Certeau: O cotidiano se inventa com mil maneiras de *caça não autorizada*. Para Giard (1994:19-20) Certeau resume sua posição "em uma tirada que se deve levar a sério": *Sempre é bom recordar que não se devem tomar os outros por idiotas*. E é nesta confiança posta na inteligência e na inventividade do mais fraco, na atenção extrema à sua mobilidade tática, no respeito dado ao sem eira nem beira, móvel por ser assim desarmado em face das estratégias do mais forte que se esboça "uma concepção política do agir e das relações não igualitárias entre um poder qualquer e seus súditos."

Enquanto tomava contato com as idéias de Certeau, fui fazendo uma associação entre elas e as da abordagem historiográfica pela qual, também pondo confiança na inteligência e inventividade dos escravos, e diante da



impossibilidade de se analisar apenas como “força de trabalho”, a imensa massa populacional que se transferiu do continente africano para a colônia portuguesa, “muitos historiadores, hoje, procuram discernir os caminhos, nem simples nem óbvios, através dos quais os escravos fizeram história” (SILVA, 1989:13).

É nesta perspectiva que Reis e Silva (1989:7) escrevem um livro, sobre a história de homens e mulheres vivendo os seus limites, no qual o personagem central é o escravo e o enredo é sua resistência permanente a ser um mero objeto nas malhas do sistema. Colocando um espaço de negociação entre a submissão e a rebeldia mais radical, entre Zumbi e Pai João, destacam que tais negociações nada tiveram a ver com a vigência de relações harmoniosas, para alguns autores até idílicas, entre escravo e senhor, sugerem que, “ao lado da sempre presente violência, havia um espaço social que se tecia tanto de barganhas quanto de conflitos”. Barganhas entre senhores e escravos, muitas vezes realizadas após fugas e rebeliões, barganhas cheias de malícias de ambas as partes: “Se os barões cedem e concedem, é para melhor controlar. Onde os escravos pedem e aceitam, é para melhor viver, algo mais que o mero sobreviver.” As negociações acontecidas entre senhores e escravos no dia-a-dia das suas histórias, muitas vezes aconteciam no conflito. Os escravos escapavam muitas vezes já com intenção de voltar, para pregar um ‘susto’ no senhor e, assim, marcar o espaço de negociação no conflito. Contudo, estas fugas individuais e coletivas nem sempre significam retorno e, freqüentemente resultavam “em quilombos onde os fugitivos tentavam inventar a liberdade na ‘terceira margem’ do regime escravocrata.”.

As rebeliões também são freqüentes e se tornam mais repetidas no século XIX, quando na Bahia, por exemplo, acontecem muitas revoltas, sendo a mais significativa a dos Malês, em 1835. Entretanto, particularmente na Educação Básica, até pouco tempo, não ocupavam no ensino de história o lugar merecido. A reação a este “esquecimento” veio com a valorização, especialmente através dos movimentos negros, das lutas escravas, sobretudo na figura de Zumbi, que acabou ressoando nas escolas.

Entretanto, as formas básicas de relacionamento entre senhores e escravos têm sido sintetizadas através de uma dicotomia que permanece extremamente forte em nossa mentalidade coletiva: “De um lado, Zumbi de Palmares, a ira sagrada, o treme-terra; de outro, Pai João, a submissão conformada” (REIS E SILVA, 1989:7). Nesta dicotomia, a escravidão é vista ou como um sistema absolutamente rígido, em que o escravo aparece como vítima igualmente absoluta; ou, ao contrário, enfatiza-se o heroísmo épico da rebeldia: “Os escravos não foram vítimas nem heróis o tempo todo, se situando na sua maioria e a maior parte do tempo numa zona de indefinição entre um e outro pólo.” (REIS e SILVA, 1989:7).

A ocupação desta zona de indefinição seja pelo “heroísmo prosaico de

cada dia” dos escravos, que, no Brasil como em outras partes, negociavam mais do que lutavam abertamente contra o sistema, referido por Silva (1989:14); seja pelo “herói ordinário” de Certeau que na contemporaneidade resiste à massificação, pode significar a subversão de dicotomias e hierarquias, não apenas na historiografia, mas também no ensino de história. Em relação a esse ensino, um olhar não dicotomizado e não hierarquizado sobre a escravidão, por exemplo, significa a possibilidade de se aventurar na complexidade de um sistema que, quando reduzido a esquemas rígidos, fica empobrecido e permite equívocos, como, por exemplo, a representação da sociedade escravista apenas por senhores e escravos ou mesmo a ausência de escravidão indígena e a docilidade do negro diante da escravidão. Nas nossas aulas, temos discutido estas interpretações que ainda povoam o ensino de história e, no período de estágio os alunos têm procurado ficar atentos para não caírem na tentação do discurso simplificado e pronto.

Antonio Mauricio (Relatório, 1999), tomando como referência o escambo, discutiu com seus alunos a mudança qualitativa do contato entre os povos do litoral e os portugueses, a partir da decisão portuguesa de colonizar de fato o Brasil e a conseqüente escravização indígena: “A maior parte dos alunos ficou abismada com essa escravização, porque só sabiam da existência apenas da escravidão negra”. O tema seguinte versou sobre o tráfico negreiro e sua lógica econômica. Foram passados e comentados trechos do filme. Amistad referentes ao tráfico. Apostando na construção do conhecimento com envolvimento coletivo, privilegiou abrir espaço para os questionamentos da turma. Muitos apresentaram perguntas e opiniões sobre cenas como a captura de escravos pelos próprios negros para o tráfico; o significado do suicídio de uma mulher com seu filho; o castigo e sua função social; as formas de solidariedade desenvolvidas entre os negros. “O debate fluiu de forma muito interessante e muitas pessoas se emocionaram.” O estagiário aproveitou para levantar aspectos acerca da complexidade das relações escravistas, como as diversas formas de resistência e suas distintas estratégias, o papel dos símbolos para a manutenção das relações escravistas, o castigo público e seu significado: “Fizemos referências factuais à Revolta dos Malês, particularmente aos rituais de execução e punição pública (espetáculo) desenvolvido no Campo da Pólvora”. Assim, o caminho teórico-metodológico que seguiu permitiu a representação dos escravos, negros e indígenas, como sujeitos da história, como pessoas que, apesar das situações, muitas vezes terríveis em que vivem não se deixam coisificar, e, dentro do possível e das circunstâncias que os cercam, vão construindo as suas histórias.

Construção de histórias feitas também por outros homens comuns em outros tempos-espacos da história: das chamadas sociedades primitivas aos homens contemporâneos, passando pelas diversas culturas e civilizações, que seja no leste ou no oeste no norte ou no sul do planeta compõem a história da humanidade. Histórias que, na contemporaneidade, são igualmente construídas pelos alunos da Educação Básica:

Minha preocupação foi em tentar proporcionar a turma elementos capazes de fazê-los perceber-se como sujeitos da história. Durante as aulas, procurei fazer com que eles se sentissem em determinadas situações, onde necessitariam tomar decisões, tentando assim situá-los como pertencentes ao processo histórico, onde mudanças e acontecimentos dependeriam de decisões tomadas pelos homens (Maria de Fátima, Relatório, 1999).

Acredito que a capacidade dos homens comuns em ir criando, sem se envolverem em situações limites e polarizadas como a de mártires e/ou heróis de um lado e de receptores submissos e passivos das ordens dominantes de outro, espaços de autonomia através da negociação, reagindo com astúcia, sabedoria, inteligência e sensibilidade aos desafios que o dia-a-dia lhes impõe, se manifesta fundamentalmente pelo viés cultural.

Segundo Reis (1989a: 32), os escravos rompiam a dominação cotidiana por meio de pequenos atos de desobediência e autonomia cultural, enfrentando esta dominação com inteligência e criatividade: "Eles desenvolveram uma fina malícia pessoal, uma desconcertante ousadia cultural, uma visão de mundo aberta ao novo". Esta ousadia cultural se expressa nas reivindicações "que não se esgotam na defesa de padrões materiais de vida, mas incluíam no mesmo passo, a defesa de uma vida espiritual e lúdica autônoma." Espiritualidade e ludicidade que iam de encontro aos padrões monoteístas e moralistas da sociedade dominante, e, que considero, estejam mais próximas do politeísmo africano e do grego.

Em uma das aulas que assisti de Jorge Antonio Espírito Santo, um dos professores regentes em cujas turmas meus alunos habitualmente estagiam, um grupo de alunos apresentou um trabalho que fazia uma analogia entre os deuses gregos e os orixás africanos. Embora saiba que são religiões complexas que não podem ser reduzidas a esquemas simplificadores, inspirada nesta aula gostaria, neste momento do trabalho, de fazer algumas reflexões sobre as relações do orixá africano Exu e o deus grego Hermes com o heroísmo. Estas duas entidades, especialmente no tipo de sabedoria que evocam, possuem afinidades. Ambos são astuciosos, negociantes e mensageiros entre os deuses e os homens: "O mais controvertido dos orixás, Exu, é também o mais próximo dos homens. E junto com outras divindades marotas que sempre habitaram o imaginário dos seres humanos, como o Hermes grego, por exemplo, Exu é uma figura ao mesmo tempo amiga e provocadora" (D'OXUM, 2003).

Prandi (2003), em um interessante texto intitulado Exu, de mensageiro a diabo: Sincretismo católico e demonização do orixá Exu revela como primeiramente pelo cristianismo e depois pelo kardecismo e pelas igrejas evangélicas, Exu foi perdendo as suas funções originais e se transformando em uma figura demoníaca até entre os adeptos do candomblé. Entretanto, em certos terreiros da religião dos orixás, sobretudo em uns poucos candomblés antigos mais próximos das raízes culturais africanas, "cultiva-se

uma imagem de Exu calcada em seu papel de orixá mensageiro dos deuses, cujas atribuições não são muito diferentes daquelas trazidas da África". Orixá que faz a ponte entre este mundo e o mundo dos orixás, especialmente nas consultas oraculares, cujo caráter transformador o distingue de todos os outros deuses: "Exu é aquele que tem o poder de quebrar a tradição, pôr as regras em questão, romper a norma e promover a mudança."

Hermes logo após o seu nascimento, criança precoce, busca sua autonomia. A primeira providência que toma é cantar louvando seu pai, Zeus, e sua mãe a ninfa Maia. Naquele primeiro momento, imediatamente estabeleceu com eles um vínculo adequado, eliminando de uma vez por todas "as especulações em torno das ligações positivas e negativas, de complexos paterno e materno da sexualidade dos pais, de culpa por ter sido fruto do amor." Outro movimento de autonomia, feito por Hermes, recém-nascido, foi roubar cinquenta cabeças do gado que estava sob a responsabilidade de seu irmão Apolo e sacrificar duas vacas aos deuses. Nessa homenagem que Hermes presta aos deuses, temos uma imagem do que poderia estar na base da palavra "tolerância", de um modo como não se pode encontrar em nenhuma outra parte: "Estou conferindo à palavra "tolerância" tanto uma conotação comum quanto uma conotação utópica." (LÓPEZ-PEDRAZA, 1999: 70)

Tolerância que precisa ser vivenciada também em uma de suas principais incumbências que é agir como o mensageiro dos deuses, tarefa inconcebível sem a mais extrema tolerância. Conciliado com os pais, com os deuses, e mesmo com Apolo que negocia com ele as cabeças de gado e o caduceu pela lira, Hermes começa as suas peripécias entre a Terra e o Olimpo, usando sempre a astúcia e nunca a força, pois, segundo o comediógrafo Aristófanes (apud LÓPEZ-PEDRAZA, 1999:70), Hermes "respira com mais satisfação o hálito da deusa das festas que o odor da mochila militar."

O caráter de Hermes e o de Exu se aproximam em aspectos como a sabedoria, o poder de comunicação e de transformação, a proteção aos homens, a autonomia, o jogo de cintura e a sensibilidade para lidar com situações difíceis. No entanto, o que é bem próprio de Hermes é que seu mundo "não é de modo algum um mundo heróico" (LÓPEZ-PEDRAZA, 1999: 23). Hermes prefere a negociação à guerra, a flexibilidade à força, a tolerância ao confronto direto.

*Mas se o tomei como uma referência importante para refletir sobre os sujeitos da história como defender a possibilidade dos heróis não serem banidos do seu ensino?*

## Os grandes personagens e o ensino de história

O criador da Psicologia Arquetípica James Hillman (1999:23), em entrevista a Silvia Ronchey, quando questionado sobre o papel de Hermes na contemporaneidade, assim se expressa:

Veja, qualquer divindade pode prevalecer, fazer-se monoteísta e Hermes hoje está em qualquer lugar. Voa pelo céu, viaja, telefona, atravessa cada fronteira. Em particular, Hermes está no mercado, no mercado de ações, visto que no mundo capitalista hoje todos aplicam na bolsa, todos atuam no câmbio, vão aos bancos, ao comércio, vendem, compram. E depois, naturalmente, existe, a Rede mundial da Internet. Por isso estamos em um estado de intoxicação comunicativa e informativa. Não tem importância qual seja a informação, não tem importância com quem nos comunicamos o fazemos e pronto e esta é uma doença hermética - uma overdose, um monoteísmo de Hermes. Um excesso de Hermes.

Apesar de considerar Hermes uma metáfora oportuna para expressar a movimentação dos sujeitos no cotidiano da história, eu não pretendo defender um monoteísmo hermético. Hermes não pode nem deve reinar sozinho. Precisa dividir o espaço com os outros deuses, senão pode haver uma inflação de suas influências e o que era refinamento, singularidade e sabedoria podem se transformar em massificação grosseira. E, me parece, que no caso dos sujeitos da história à inflação hermética pode-se contrapor a influência de Apolo, deus grego que se caracteriza pela beleza, equilíbrio, sobriedade, disciplina, comedimento, bravura.

Geralmente, costuma-se contrapor ao apolíneo o dionisíaco, mas, acredito que sendo a configuração arquetípica de Apolo o exato oposto da de Hermes (LÓPEZ-PEDRAZA, 1999: 81) pode-se também contrapor à dimensão apolínea a hermética. Enquanto Hermes chegou ao "mundo" buscando uma conciliação, Apolo, mesmo antes de seu nascimento já era perseguido pelo monstro Pitão o qual, mais tarde, iria matar. As atitudes dos dois deuses, particularmente na maneira de se colocar diante das dificuldades diferem em muitos aspectos: Hermes se caracteriza pela flexibilidade, pelo jogo de cintura, podendo simbolizar o jeito que, em algumas situações, os homens comuns constroem suas histórias; a simbologia heróica apela para a coragem, o enfrentamento direto, o destaque de "grandes personagens" da história. Enquanto Apolo personifica o Sol, Hermes, no dizer de López-Pedraza (1999:18), tem um "caráter estranho e esquivo." Os dois, entretanto, depois do episódio do roubo do gado, se reconciliam para sempre: "Desse dia em diante, Hermes e Apolo passariam a formar um par de irmãos sempre unidos e protegidos pelo grande senhor do Olimpo" (PESSANHA, 1973: 191).

Diante desta união, acredito que o acolhimento aos sujeitos comuns como construtores da história não signifique banir os heróis do seu ensino. O

cultivo de uma perspectiva hermética não implica necessariamente em abandono da apolínea. Além disso, os heróis da história não formam uma categoria homogênea. Existem vários tipos de heróis: de conservadores a revolucionários e, até mesmo, alguns com nuances herméticas e mesmo picarescas. Uns agradam mais a uns; outros agradam mais a outros. A depender de circunstâncias como visão de mundo, interesses de grupos sociais ou até mesmo de gostos pessoais um “mocinho” pode virar “bandido” e vice-versa.

Sem ser necessariamente contra os heróis, porém, reivindicando que estes estejam mais ligados às classes populares, Martinez (1999: 16) denuncia que o estabelecimento de procedimentos nos critérios de avaliar o mérito e valorizar os homens e os seus feitos para a distribuição das honrarias, permitiu que o processo fluísse naturalmente ao longo de toda a história, como se fosse a coisa mais correta do mundo porque os valores culturais impostos pelos de cima foram aceitos e adotados pelos de baixo: “o poder de colocar cada um no lugar que convinha aos interesses das classes dirigentes também foi usado para decidir quem seria herói ou bandido, lembrado com mais ou com menos consideração”. Destacando a *Confederação dos Tamoios*, que durou de 1562 a 1563, como a mais importante resistência indígena contra a colonização portuguesa protesta contra a exclusão dos revoltosos como heróis da nossa história e sinaliza que este movimento só entrou na história oficial porque “permitiu erigir à condição de heróis nacionais a dois jesuítas, Manuel da Nóbrega e José de Anchieta”. Considerando os milhões de negros que constituíram a força de trabalho da construção do país, indaga: “Quantos deles ainda são lembrados? Quem são os heróis negros? O maior deles, Zumbi, morreu lutando contra o sistema de opressão vigente e ainda hoje muitos duvidam que ele tenha existido ou afirmam que foi só uma lenda.” (MARTINEZ, 1999: 53).

O discurso apolíneo de Martinez, que nos empolga pela justeza dos seus protestos diante das violências que sofreram as populações indígenas e negras, expressa uma abordagem histórica que não leva em consideração outra resistência que não seja a heróica; como o poder de resistência das culturas negra e indígena e a dinâmica da historiografia que vem incorporando a chamada “história dos vencidos” ou “história vista de baixo” com pesquisas e reflexões teóricas sobre o tema. Mesmo no ensino de história na educação básica, em que as inovações demoram a chegar e, quando chegam, muitas vezes reproduzem o discurso produzido na Universidade, já se percebe em alguns inventos, criados por professores e seus alunos, indícios de uma produção do conhecimento sobre populações antes excluídas dos currículos escolares.

Daniella e Antonio Maurício, estagiários em 1999 no colégio Odorico Tavares, sob a coordenação do professor regente Jorge Antonio, participaram

da construção de uma exposição de imagens sobre os negros que cobria desde o tráfico até a atualidade:

Por sugestão do professor Jorge, foi montada uma exposição sobre o negro, desde sua retirada forçada da África aos dias atuais. A exposição foi dividida em duas turmas, a outra turma tinha como estagiário o colega, Antonio Maurício Brito. Minha turma ficou incumbida de pesquisar e recolher ilustrações sobre o castigo, a resistência, anúncios de compra e venda de negros em jornais e o processo de abolição. Em um dia determinado ocorreu a abertura da exposição, com músicas da cultura negra. Os alunos demonstraram muito interesse e sentiram-se alegres após verem o resultado, a exposição montada. (Daniella, Relatório, 1999).

Em visita à exposição pude testemunhar a qualidade dos trabalhos criativos dos alunos. Através de gravuras e fotografias, o visitante acompanhava a saga dos negros desde o século XVI até o século XX. Além de bela e interessante, a exposição transmitia um conteúdo crítico. Entretanto, apesar do predomínio de figuras anônimas, na atualidade, expressas em belas fotos de jovens com penteados afros, os heróis não foram banidos, sendo representados por Zumbi escolhido como símbolo da resistência negra ao sistema escravista. Este personagem foi também trabalhado, em sala de aula, por Antonio Maurício (Relatório, 1999). Depois de provocar os alunos, questionando-os acerca da história de Zumbi, o estagiário expôs sobre a experiência do Quilombo dos Palmares: "Para concluir, dei o aviso sobre a programação de comemoração do 20 de Novembro (que seria no outro dia) e dei a eles um material de propaganda sobre esta atividade."

Como o Quilombo dos Palmares, outros movimentos vão ganhando visibilidade na nossa história. As rebeliões negras na Bahia do século XIX, especialmente a dos Malês em 1835, começam a freqüentar os currículos escolares. A Conjuração Baiana de 1798, até mesmo por seus contornos mais populares e progressistas, já é comparada a Conjuração Mineira de 1789, que antes lhe ofuscava. João de Deus, Luiz Gonzaga, Lucas Dantas e Manuel Faustino ainda não têm, e provavelmente nunca terão, a popularidade de Tiradentes, mas seus nomes já não devem soar tão distante aos ouvidos dos alunos da Educação Básica. s. Essas inovações no ensino de história acompanham lentamente as inovações historiográficas que vêm teorizando e pesquisando sobre histórias do cotidiano, dos vencidos e abrindo espaço para as histórias locais e regionais.

Silveira (1990: 17) sinaliza, estranhando que nossa produção historiográfica ignore completamente, em termos de tratamento teórico-metodológico, a relação entre temporalidade e espacialidade a qual é, em última instância, a relação entre História e região, que se trata de uma questão importante para o avanço da ciência histórica ao nível da pesquisa e do ensino.

A produção historiográfica não se questiona sobre o conteúdo do que seja *Região* e, por extensão, *Espaço*. O recorte regional é um dado, já aceito e acabado, um produto: “Não se atenta para o conceito de Região e de Espaço enquanto construção, processo histórico concreto, portanto, atravessado pela temporalidade e nesta interferente.”

Mesmo sem grandes reflexões teórico-metodológicas sobre o que Silveira (1999 : 17) critica como recortes espaciais já definidos a priori, os estagiários têm buscado, respaldados pela abertura trazida pelas novas concepções historiográficas, contemplar as histórias e os sujeitos locais e regionais no ensino de história na educação básica.

Quando trabalhou com a Revolta dos Malês (1835), enfatizando a punição dos réus, Antonio Maurício (Relatório, 1999), buscando trazer os acontecimentos para o presente mais próximo dos alunos, percorreu através das referências atuais destes alunos, a dramática trajetória dos acusados, acreditando que na medida em que se situa e se menciona os locais “estimula-se um conhecimento sobre a nossa cidade.”

Jusilena (Relatório, 1994), quando trabalhou com o Movimento Revolucionário de 1798, trouxe informações sobre nosso estado e sobre áreas transitadas pelos revolucionários como o Dique do Tororó e o Campo da Pólvora. Também focalizou os seus principais participantes, já que “a Conjuração Mineira despertou a atenção dos alunos no que diz respeito a figura de Tiradentes.”

Maria Edna (Relatório, 1994), trabalhando com seus alunos a República Velha, elegeu como uma das atividades analisar o Movimento de Canudos:

Primeiro, por tratar-se do primeiro movimento messiânico de expressão nos primeiros anos de República no Nordeste. Segundo, reflete a questão da transição da Monarquia para a República e sua repercussão no Nordeste, mais precisamente na Bahia. Terceiro, por abordar questões sociais da nossa vida cotidiana. Quarto, refere-se às condições do povo sertanejo após a abolição da escravatura. Quinto, explana a questão do negro e sua relação com o mercado de trabalho.

Como orientadora de estágio, tenho percebido que os trabalhos com os heróis locais e regionais, talvez por sua proximidade geográfica e cultural, atraem mais a atenção dos alunos para o ensino de história. Entretanto, alguns personagens da História do Brasil e mesmo da História Geral despertam, até (ou principalmente) por suas idiosincrasias, o interesse dos alunos: Napoleão Bonaparte, D. Maria I, D. João VI, Carlota Joaquina, Tiradentes, líderes religiosos... Figuras carismáticas como essas trazem drama, envolvimento e humor para a aprendizagem em história. Assim, se o acolhimento dos homens comuns como sujeitos históricos animam as aulas, esta animação pode ser ampliada com a entrada em cena dos chamados grandes personagens até mesmo através da desconstrução de algumas “verdades” que cercam suas imagens.



O enredo do filme *As Novas Roupas do Imperador* dirigido pelo cineasta inglês Alan Taylor - *Napoleão*, na verdade, não teria morrido em seu exílio e sim um impostor que tomara o seu lugar e tudo fazia parte de um plano do próprio Napoleão que, ao descobrir que tinha um sócia, teria embarcado incógnito de volta a Paris, com planos de retomar seu trono (BUTCHER, 2003: 3) - se desenrola em cima da invenção de uma possibilidade do que poderia ter sido. Lidar com a ucronia, particularmente na educação básica, tem seus riscos, porém, se bem contextualizado em referenciais históricos consistentes, um filme como este pode representar exercício de imaginação, de humor, de criatividade. Às vezes, é importante se brincar com a história para desconstruir heróis já cristalizados no imaginário dos alunos. Desconstrução que pode passar também pela análise crítica “da vida e da obra” e da conjuntura de determinado personagem.

Na biografia *Napoleão* o historiador inglês Paul Johnson afirma que o imperador não foi um ideólogo, mas um oportunista que se aproveitou da Revolução Francesa para chegar ao poder supremo. Outra desconstrução promovida por Johnson é a de apontar os raros talentos administrativos de Bonaparte, apesar de sua fama de modernizador por lançar, entre outros feitos, o Código Civil. “Embora tivesse morrido derrotado e débil, Bonaparte tornou-se um mito imortal, soldado vitorioso e governante modelar.” (Johnson apud BRASIL, 2003.). Assim, como o historiador inglês, o professor de história, pode valer-se de biografias de figuras carismáticas para envolver e motivar o aluno.

Pierre Bourdieu, de acordo com Vainfas (2002: 139), um “adepto de análises estruturais, considerou o gênero biográfico, em artigo célebre, um absurdo científico, frisando sua tendência à diluição dos contextos, da superfície social e da “pluralidade de campos” de que os indivíduos são prisioneiros.” Mas esta, ao contrário da biografia convencional, não é necessariamente, a tendência das biografias micro-históricas:

Em artigo específico sobre o gênero biográfico, sem desconhecer os problemas e possíveis ambigüidades, Giovanni Levi a considera “um canal privilegiado pelo qual o questionamento e as técnicas peculiares da literatura se transmitem à historiografia”. Por outro lado, ressalta que a fecundidade da biografia para a pesquisa em história social - longe, portanto, da biografia à moda historicista - depende da prática metodológica do historiador e do tipo de biografia a que se dedique. (VAINFAS, 2002:139, 140)

A micro-história, ainda segundo Vainfas (2002:136, 138), tem seus temas preferenciais ou tipos de temas mais passíveis de serem estudados em escala reduzida - grandes episódios e personagens célebres são, assim, bem menos usuais e menos bem-vindos à microanálise - e as biografias são um dos temas mais aptos a uma investigação microanalítica. As micro biografias

se caracterizam “sobretudo pela irregularidade e relativa pobreza das fontes, não raro lacunosas para um estudo tipicamente biográfico.” Trata em geral de personagens comuns, - mas esses biografados são trazidos à luz, pela microhistória, que os agiganta – cujos enredos dos quais participam, são “também amplificados e colocados no proscênio pela microanálise.”

As biografias sejam críticas ou laudatórias, de “pequenos” ou de “grandes” personagens, podem, em minha opinião, se constituir em uma rica fonte de informações para o ensino de história. Em um artigo intitulado Uma dama nos trópicos, Gilmar Moreira Gonçalves (2002) traça um perfil de D. Leopoldina, a primeira imperatriz do Brasil, culta, elegante, bondosa, protetora dos pobres e humildes, inteligente, boa estrategista na política, esposa e mãe dedicada são os adjetivos que permeiam o laudatório discurso de Gonçalves.

Exageros à parte, este artigo tem o mérito do leitor poder tomar contato com uma bibliografia sobre a imperatriz que reproduz trechos de cartas, enviadas a seus parentes na Europa, nas quais D. Leopoldina faz observações sobre a família real e a corte de um modo geral. Segundo Gonçalves, a princesa se espantava que seu marido já casado, ainda recebesse bofetadas da mãe. Surpreendia-se também com a linguagem da corte portuguesa que era rude, lacônica e solta e também com seus hábitos. Incomodada pela falta de limpeza geral no palácio, inclusive dos “banheiros”, recebeu uma aula do marido para cumprir suas necessidades – ao ar livre, no mato. “Pedro não se incomoda com a sujeira, com o mau cheiro, com a estreiteza de pensamento [...]” escreveu à irmã Maria Luísa. (Kaiser apud GONÇALVES, 2002). Sua morte causou grande comoção perante a população do Rio de Janeiro. Um velho escravo africano, que trabalhava na Quinta da Boa Vista, relatou a respeito de Leopoldina: “Era muito boa, quando passava por nós, cativos, parava e dizia-nos palavras confortadoras. Seu marido era um moço arrogante, andava sempre com um chicotinho de cabo de prata, com o qual e por qualquer coisa batia nos outros.” (Santos apud GONÇALVES, 2002).

Estudar um texto como este de Gonçalves, na Educação Básica, pode tornar mais conhecida a figura de D. Leopoldina, geralmente lembrada apenas pela sua participação nos acontecimentos que desembocaram no “Independência ou Morte” ou no máximo como a esposa sofredora, humilhada e traída, de D. Pedro I. Mas também permite aos alunos uma visita ao cotidiano, da família real pelos olhos de uma integrante deste mundo. É também a oportunidade dos alunos perceberem, a partir de uma leitura crítica do texto, que a depender da visão de mundo e da concepção historiográfica do autor, as interpretações variam. Tratando abordagens, que são muito mais complexas, de maneira reduzida, poderíamos dizer que um historiador marxista mais ortodoxo, provavelmente com os mesmos documentos escreveria um texto privilegiando as estruturas socioeconômicas, a luta de classes e D. Leopoldina como uma representante da elite. Um

professor da Educação Básica, adepto da chamada história crítica provavelmente analisaria a visão de mundo do autor que exclui do seu texto as contradições e conflitos mais amplos da sociedade e reduz o povo, especialmente os escravos, a uma situação de submissão e conformismo esquecendo de suas lutas e rebeliões.

Lutas e rebeliões negras que também mostram a sua força em conflitos, nos quais entram interesses de outras camadas sociais, como os da Independência da Bahia em 1823. Segundo Reis (1989b: 79):

No dia 2 de julho de 1823, as tropas brasileiras que derrotaram os portugueses entraram triunfantes em Salvador, até então ocupada por forças adversárias. Os baianos celebram todos os anos este acontecimento como verdadeira festa nacional. A Bahia tem a personalidade de um país e o Dois de Julho é seu principal mito de origem. Hoje o Dois de Julho é uma mistura de festa da ordem com festa popular. No início, a festa era só do povo, mas aos poucos as autoridades foram se apropriando de partes dela. A disputa pelo mito nunca foi decidida, é como se o mito estivesse irremediavelmente impregnado de sua origem histórica: o conflito.

Realmente, o 2 de Julho na Bahia mais do que uma comemoração cívica é uma festa. Tem de tudo: de cavaleiros do sertão de jaleco e chapéu de couro até balizas, vestidas de veludo sintético fazendo evoluções na frente das bandas estudantis; de Filarmônicas tradicionais a bandas de percussão; de políticos da situação a políticos da oposição. São estas as imagens que guardo comigo, desta comemoração a qual venho acompanhando, ocasionalmente, ao longo do tempo. Quando eu era menina e ia assistir à “parada” no Campo Grande o momento mais importante, o clímax do passeio era o da visita ao carro alegórico do Cabloco e da Cabocla. Ficava impressionada diante daquelas figuras tão grandes e imponentes. Assim, a participação do índio nas lutas pela Independência da Bahia ficou gravada na minha memória afetiva.

*E a participação negra no Dois de Julho?*

No texto *O jogo duro do dois de julho: o “partido negro” na Independência da Bahia*, Reis (1989b: 79) considera que a história das lutas da Independência na Bahia não foi apenas a história de um conflito entre brasileiros e portugueses: “Se estes últimos formavam um grupo com interesses relativamente coesos, entre os primeiros havia divisões étnicas, ideológicas, políticas e sociais.” Analisando as atitudes dos negros e pardos, livres ou escravos, diante dos acontecimentos discute os temores da elite frente ao que se chamou, na época, “partido negro” da Independência:

O “partido negro” era ao mesmo tempo uma construção ideológica da elite e um fenômeno absolutamente real”. Neste último sentido ele significava os vários grupos negro-mestiços de escravos, líberos ou homens livres que, cada qual a sua maneira, tentaram negociar uma participação no movimento da Independência, ou subverter a própria ordem escravocrata no calor do conflito luso-brasileiro.

Enquanto o lado português era coeso, a banda brasileira era bem maior e mais heterogênea e era composta por militares, o povo pobre urbano, médicos profissionais e a alta elite representada pelos endividados senhores de engenhos e uns poucos grandes comerciantes baianos (REIS, 1989b:80). Nela, talvez, os escravos possam ser incluídos, embora de maneira periférica: Mas, segundo muitos observadores da época, eles na verdade formavam um terceiro “partido” - ao lado do português e do brasileiro -, o partido dos negros. (REIS, 1989b, p. 80). Seja porque a questão nacional lhes tocava de algum modo, seja com intenção de subverter a ordem escravocrata os negros – africanos ou crioulos, escravos ou libertos – “não testemunharam passivamente o drama da Independência.” (REIS, 1989b: 92).

Estudar esta participação, a qual se expressou inclusive através de atos heróicos, na educação básica significa também estudar os conflitos de interesses existentes entre as diversas camadas sociais que lutavam contra os portugueses e, até mesmo, os conflitos existentes entre os próprios escravos: africanos e crioulos. Apesar da guerra permitir a formação de uma espécie de ampla aliança entre os baianos das mais variadas origens de classe, cor e visão política “não conseguiu desativar as tensões, as divisões que minavam o campo brasileiro.” (REIS 1989: 88).

Ainda segundo Reis (1989b: 83), no “partido brasileiro” as divergências políticas com frequência equivaliam às clivagens de cor e classe. Os brancos ricos temiam não apenas que a Independência com o tempo se transformasse num movimento mais profundo, “caso o discurso de libertação nacional alcançasse as senzalas e aí recebesse dos escravos uma interpretação libertária (im) própria”, mas também seus possíveis aliados (e competidores) na frente antiportuguesa na qual se encontravam os setores remediados e pobres da população: militares, profissionais liberais, padres, artesãos etc., gente livre, com certa educação, algum poder de comunicação e representatividade e, não raro, mulata. Pessoas que haviam emergido pela primeira vez na história política baiana em 1798 com a Conspiração dos Búzios, ou dos Alfaiates, apenas para terem suas cabeças cortadas. Após outra tímida tentativa em 1817, elas agora retornavam propondo medidas secessionistas imediatas e renovando o sonho democrático de 1798.

Aqui, me parece, cabe a questão: *E o povo como herói e mais especificamente, depois da Revolução Industrial, o proletariado como herói?*

No livro *Conversas com os historiadores brasileiros* (MORAES e REGO, 2002: 131), o historiador Fernando Novais, conversando com o seu entrevistador sobre as utopias, defende a necessidade da reconstrução da “utopia socialista para continuar fazendo história, porque uma coisa está ligada com a outra, essa é a questão aqui. É um desafio.” Dando razão a Karl Popper, quando este diz que a utopia é uma coisa que está fora da razão, completa:

“Agora, na minha opinião, utopia racionalista, a única possível é a do marxismo.” Referindo-se a Pascal, defende que diante dos paradoxos da existência, o ser humano tem que apostar em alguma coisa: “Por que você tem que apostar? Porque se você não apostar não existem valores.” O marxismo é uma aposta. Só que é uma aposta imanente, enquanto a aposta pascaliana é transcendente. A aposta imanente pode ser em si mesma, pode ser na humanidade. Para Marx a humanidade nunca se coloca problemas que não possa resolver, ele aposta na humanidade em geral. “Você aposta em alguma coisa na história. Certos heróis que vão libertar o homem das suas contingências [...] pode ser a classe universal do proletariado que vai salvar a humanidade das suas misérias”.

Apostar em um ensino de história que abra espaço para os sujeitos, em suas diversas expressões e dimensões sejam elas apolíneas, dionísicas e/ou herméticas, significa apostar em um ensino de história que se aventure em caminhos teórico-metodológicos mais abertos a novas possibilidades, incluindo discussões historiográficas mais controversas, como a volta da narrativa, o acolhimento dos mitos, a relação entre história e ficção, entre história e memória... Significa também discutir o acolhimento das diversas dimensões temporais e espaciais, da importância da história do cotidiano, da importância do professor ter conhecimento da (s) sua (s) concepção (ões) historiográficas... Para que se possa, em conexão com as inovações historiográficas, incorporar a “novidade” do homem comum deixar de ser coadjuvante na encenação história, sem necessariamente banir os heróis que por tanto tempo foram os atores principais da história ensinada na Educação Básica.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL, Ubiratan. Desconstrução do mito Napoleão Bonaparte. O Estado de São Paulo. Caderno 2. Disponível em: <http://www.google.com.br>. Acesso: 19 jan. 2003.
- BUTCHER, Pedro. Napoleão vive e reaparece em exercício singelo de farsa histórica. Folha de S. Paulo, Ilustrada, 14 fev. 2003. p. 3.
- CARVALHO, José Murilo de. *A formação das almas: o imaginário na república do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano: Artes do Fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- DEL PRIORE, Mary. História do cotidiano e da vida privada In: CARDOSO, Ciro Flamarion e VAINFAS, Ronaldo (org.). *Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- D’OXUM, Márcia. *Exu e o Carnaval*. Disponível: <http://www.arvoredobem.com.br> Acesso: 20 mar. 2003.

GIARD, Luce. Apresentação: história de uma pesquisa. In: CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano: Artes do Fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

GONÇALVES, Gilmar Moreira. Uma dama nos trópicos. *Klepsidra - Revista Virtual de História*, nº 14. Disponível: <http://www.klepsidra.net>. Acesso: 17 set. 2002.

HILLMAN, James. *L' anima Del Mondo: Conversazione con Silvia Ronchey*. Milano: Editora Rizzoli, 1999. Original em italiano. Tradução de Mariana Teixeira. Revisão de Hermenegildo O. dos Anjos.

MARTINEZ, Paulo. *Heróis Vencidos*. São Paulo: Contexto, 1996.

MORAES, José Geraldo Vinci de; REGO, José Marcio. *Conversas com historiadores brasileiros*. São Paulo: Ed. 14, 2002.

LÓPEZ-PEDRAZA Rafael. *Hermes e Seus filhos*. São Paulo: Editora Paulus, 1999.

OLIVEIRA, Lúcia Lippi. *Heróis e crenças: construindo um país*. Jornal do Brasil. Caderno Idéias. Disponível: <http://www.google.com.br> Acesso: 15 set./2003.

PRANDI, Reginaldo. Exu, de mensageiro a diabo: Sincretismo católico e demonização do orixá Exu. Disponível: <http://www.arvoredobem.com.br> Acesso: 20 mar. 2003.

PERTERSEN, Sílvia Regina Ferraz. Algumas interrogações sobre as tendências recentes da historiografia brasileira: A emergência do “novo” e a crítica ao racionalismo. In: LPH: Revista de História. V.3, N.1, Mariana M G: Imprensa Universitária da UFOP, 1992. p.. 108 – 126.

PESSANHA, José Américo M. *Mitologia*, São Paulo: Abril Cultural, 1973.

REIS, João José; SILVA, Eduardo. *Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravista*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

REIS, João José. Nas malhas do poder escravista: a invasão do Candomblé do Accú. In: REIS, João José; SILVA, Eduardo. *Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravista*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989a. p. 32 – 61.

REIS, João José. O jogo duro do Dois de Julho: o “Partido Negro” na Independência da Bahia. In: REIS, João José; SILVA, Eduardo. *Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravista*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989b. p. 79 – 98.

SILVA, Eduardo. Entre Zumbi e Pai João o escravo que negocia. In: REIS, João José; SILVA, Eduardo. *Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravista*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p.13 – 21.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. Região e História: Questão de método. In: SILVA, Marcos A. da. (Org.) *República em migalha: história regional e local*. São Paulo, Marco Zero, 1990. p. 17-42

VAINFAS, Ronaldo. *Os protagonistas anônimos da história: micro-história*. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

Relatórios:

Antonio Mauricio Freitas Pinto (Relatório, 1999),

Daniella Santos Fonseca (Relatório, 1999).

Jusilena Souza Nascimento (Relatório, 1994)

Maria Edna de Jesus Alves, (Relatório, 1994).

Maria de Fátima Almeida de Oliveira Relatório, 1999).

Maysa Paranhos (Relatório, 1995)

Patricia Mota Sena (Relatório, 2001)

Artigo recebido em 12/02/2008

Artigo aceito em 07/04/2008