

CONCEITO DE EVIDÊNCIA: Esboço de um diálogo entre Educação Histórica e Filosofia

Daniel Hortêncio de Medeiros
Centro Universitário Positivo - UnicenP
Paraná – Brasil

Resumo

O artigo reflete sobre a naturalização do conceito cartesiano de *evidência*, como verdade de natureza matemática, clara e distinta e, nestas condições, aceita como objeto do aprendizado, frente ao conceito de *evidência histórica* entendido fundamentalmente no seu caráter presente e provisório. Partindo de uma experiência de campo em torno de uma evidência histórica – uma fotografia – o artigo procura levantar alguns indícios da dificuldade de os alunos de Ensino Médio – já fortemente marcados pela escolarização – em enfrentar as evidências históricas como desafios problematizadores, face aos quais o conhecimento histórico pode ser construído.

Palavras-chave: evidência, evidência histórica, alunos de Ensino Médio, aprendizado.

Abstract

The paper analyzes the naturalization of the Cartesian concept of *evidence* as truth of a clear and distinct mathematical nature, and under those conditions accepted as an object of learning, as opposed to the concept of *historical evidence* conceived basically in its present and provisional character. Based on a field experience on historical evidence (a picture) the paper searches for some indicators of pupils' difficulties at high school - when they are already strongly attached to the school routines - in facing the historical evidence as a challenge to raise problematizing questions based in which historical knowledge can be built.

Keywords: evidence, historical evidence, high school students, learning.

Um filme, uma fotografia

O cineasta norte-americano Clint Eastwood co-produziu e dirigiu um filme chamado *Flags of our fathers*, lançado no mercado mundial no início de 2007 e candidato a 2 Oscars. No filme, uma foto tirada no campo de batalha em Iwo Jima, mostrando seis soldados erguendo a bandeira americana no alto do monte Suribachi, tomado quatro dias após o desembarque das tropas, tornou-se um dos mais importantes símbolos da garra, da coragem, da determinação de milhares de fuzileiros navais norte-americanos, em seu destemor frente aos inimigos japoneses. A foto, tirada por Joe Rosenthal, da Associated Press, foi reproduzida em centenas e centenas de jornais norte-americanos e serviu de mote para uma campanha do governo daquele país, visando arrecadar fundos através da venda de bônus de guerra, para sustentar a pantagruélica necessidade de dólares naquele momento do conflito. A arrecadação de mais de vinte bilhões de dólares – as mais otimistas expectativas giravam em torno de quatorze bilhões – permitiu aos EUA manter a pressão sobre o Japão, consolidando a hegemonia norte-americana no Pacífico.

O filme descreve as circunstâncias da cena imortalizada pela fotografia de Joe Rosenthal e do uso propagandístico da mesma, não só no calor do fim do conflito, mas em todos os enfrentamentos bélicos nos quais os EUA se envolveram, como uma espécie de “chamamento” da pátria aos jovens em idade de alistamento. A imagem dos seis jovens com os rostos encobertos – assim como uma espécie de “soldado desconhecido” – erguendo o pesado mastro na ponta do qual a flâmula americana tremulava, embora tal cena tivesse ocorrido apenas no quinto dia da invasão e embora metade dos jovens da foto tivesse morrido no campo de batalha nos dias seguintes, junto com quase sete mil outros americanos, além de quase vinte e cinco mil japoneses, perpetuou-se no imaginário das gerações desde então, como um símbolo da vitória contínua das tropas dos EUA, “onde quer que a tirania ouse florescer”.

O filme de Eastwood refere-se ao uso da fotografia como propaganda de guerra. Mais ainda: No caso em questão, a foto tornou-se uma referência naturalizada, pela mídia, de um evento no qual o fim esperado – a vitória das tropas americanas – era antecipado pela imagem evocativa. Hoje, a foto, como fonte histórica, pelo menos nos EUA, já traz consigo sua “interpretação” embutida: a de propaganda de guerra.

Um exemplo disso pode-se encontrar no site <www.connections.smsd.org>. Nele, a imagem em questão é encimada pelo título “*World War II - Learn More About It*”. Entre as perguntas, uma indaga o seguinte: *How do the pictures of Iwo Jima make you feel? Would you like to be fighting there?*

O filme de Eastwood busca, corajosamente, realizar uma revisão histórica do significado simbólico da fotografia, descrevendo as condições de sua produção e o caráter pouco heróico do processo de sua transformação em ícone. Ao “desconstruir” a história por trás do ícone, pretendeu o diretor resgatar as verdadeiras “*flags of our fathers*”, que seriam, na visão dele, a amizade e o companheirismo.

Um filme de ficção, com base documental, busca desconstruir o significado naturalizado de uma fotografia histórica de grande repercussão e importância na sociedade

norte-americana. Este é um exemplo que consolida a importância de tratar as fontes históricas não como diários do passado, mas como agendas para o presente.

Fonte e Evidência

Como afirma Ashby (2003, p.42), “*a evidência histórica situa-se entre o que o passado deixou para trás (as fontes dos historiadores) e o que reivindicamos do passado (narrativas ou interpretações históricas)*”. Com base nessa afirmação, pode-se inferir, ressaltado o ambiente distinto do da referência da autora, que o filme analisado usa a fotografia de Iwo Jima e, partindo dos questionamentos do presente, refaz o caminho das interpretações desenvolvidas em torno do documento, acrescentando um outro, de sua lavra, ampliando, assim, o repertório de significados possíveis.

Continua Ashby (2003, p 42-43):

No desenrolar do seu trabalho de interpretação de fontes, para apoiar uma afirmação ou fundamentar uma hipótese, os alunos precisam ser capazes de interrogá-las, de compreendê-las pelo que são e pelo que elas podem dizer-nos acerca do passado que não tinham intenção revelar. Contudo, as fontes, por elas próprias, não podem ser designadas ou não como evidência somente com base nessa interrogação, visto que é o **relacionamento entre a questão e a fonte**, tratada como evidência, que determinará o valor que lhe pode ser atribuído para uma investigação específica ou como fundamentação em resposta a uma questão. (grifo meu)

Clint Eastwood usou como fonte para roteirizar o filme que dirigiu um livro escrito por James Bradley, filho de um dos seis soldados que hasteou a bandeira em Iwo Jima, John Bradley. O livro foi resultado de uma pesquisa histórica levada a cabo por James, composta por farta documentação e diversas entrevistas com sobreviventes da época, incluindo o próprio pai.

Um interesse pessoal, um desejo próprio, inconfessável talvez, levou o veterano ator e diretor norte americano de 76 anos a rediscutir uma imagem e uma história contada nas escolas de seu país, a partir de uma narrativa histórica – o livro de James – produzindo uma outra narrativa – ficcional – com a finalidade de acrescentar mais uma versão a este momento doloroso da História mundial que foi a Segunda Guerra.

É evidente que a fotografia não foi tratada como *dado natural* mas como *conteúdo cultural sujeito a interpretações*. Esta **mudança** de posicionamento permite atravessar o **ponto** da fonte histórica para o **plano** da evidência histórica, cuja importância, como afirma Ashby (2003, p.50) *depende do peso de que esta se reveste como evidência em relação a uma questão*.

E por que é tão complicado aos alunos, de uma maneira geral, enxergarem esta relação com as fontes que lhes são apresentadas nos manuais e nas aulas de História?

Para Barca (2006, p.96) (...) *considera-se actualmente que, num mundo de informação plural, será desejável que os alunos aprendam, de forma gradual, a comparar e a seleccionar criteriosamente narrativas e fontes divergentes sobre um determinado passado.* No entanto, no Brasil, a narrativa sobre o passado apresentada pelos materiais didáticos são, em geral, determinadas pelas condições de produção do livro didático que, como afirma Medeiros (2006, p.77-78),

(...) não funciona em torno da idéia de fornecimento de material para **uma** escola, mas de **um** material para a escola. Por isso, não há como imaginar margens de adaptação muito amplas. Há um programa – que figura entre os que podem ser aceitos por uma gama maior do mercado – e há um formato que é o que mais condiz com a idéia do livro didático como artigo mercantil.

Além disso, e é a questão que este artigo pretende propor, há uma naturalização de uma idéia de Conhecimento como **aquilo que pode ser afirmado como verdade**, herdeiro de uma abordagem cientificista ou cartesiana que funciona como **barreira**, principalmente para os professores mais experientes e para os alunos com maior exposição à escolarização, ou seja, os alunos de Ensino Médio.

Pegemos o exemplo da fotografia como fonte e como evidência.

Afirma Borges (2003, p.16):

Por mais de uma vez temos presenciado o uso da fotografia, como um recurso pedagógico destinado a despertar o interesse de alunos do ensino fundamental pelo estudo da história de sociedades passadas. O problema é que iniciativas como essas, por certo louváveis, têm, muitas vezes, se reduzido à mera reunião e exposição de imagens coletadas. Os cuidados necessários para a compreensão das particularidades da linguagem fotográfica são, frequentemente, desconsiderados. Tal procedimento acaba por reforçar nos alunos a idéia de que os homens e mulheres de ontem viviam exatamente como se apresentam nas respectivas fotografias.

O professor, nessa abordagem, funciona como transmissor de informações contidas nas imagens que são vistas como fontes das verdades da época. Assim, os seis jovens que hasteiam a bandeira em Iwo Jima “representam a vitória norte-americana na região”, assim como a imagem do militar sul-vietnamita atirando na cabeça de um inimigo traduzia os “horrores da guerra no Sudeste Asiático”.

Essa visão de mão única é contestada por muitos historiadores, como sabemos, mas a efetiva penetração dessa crítica, nas escolas brasileiras e nos manuais didáticos, é ainda precária e não sistematizada. As fotos continuam, via de regra, exercendo papel de assinatura, isto é, como “prova” de uma afirmação sobre o passado. Isto quando sabemos, como afirma Duarte (2007, p.73),

(...) que aquilo que uma imagem transmite depende de muitos fatores: da

distância entre o fotógrafo e o objeto fotografado, do ângulo, da iluminação, do foco, da velocidade etc. Ou seja: depende de uma escolha que o fotógrafo faz. Ao mesmo tempo, a escolha do que vai ser publicado muitas vezes independe do fotógrafo individualmente, mas do editor, da conveniência, dos interesses políticos que a empresa jornalística representa.

Esta problematização das fontes históricas encontra severa resistência em uma geração de autores e professores – e, por extensão, em alunos submetidos a longo processo de escolarização, como os do Ensino Médio – em face da manutenção de “verdades” oriundas da Escola Metódica que delimitava esta ciência a partir das determinações cartesianas, marcadas pela tríade “dúvida metódica – aplicação de métodos de pesquisa – conhecimento científico.” A certeza de que o método, aplicado com rigor permitiria o conhecimento da verdade é explicitado com clareza e simplicidade por Descartes (2003, p.23) em seu Discurso do Método, tendo como ponto basilar o conceito de **evidência**:

o primeiro [preceito] era de jamais aceitar uma coisa por verdadeira, sem que eu conhecesse evidentemente como tal; isto é, evitar cuidadosamente a precipitação e a prevenção, não compreender em meus juízos senão o que se apresentasse tão clara e distintamente ao meu espírito, que eu não tivesse o menor pretexto para colocá-lo em dúvida.

Após anunciar suas regras para o conhecimento, Descartes enfatiza:

Estas longas cadeias de razões, tão simples e fáceis, de que os geômetras costumam servir-se para chegar às suas mais difíceis demonstrações, levaram-me a imaginar que todas as coisas que podem cair sob o conhecimento dos homens encadeia-se da mesma maneira, e que, com a unia condição de nos abstermos de aceitar por verdadeira alguma que não seja, e de observarmos sempre a ordem necessária para deduzi-las umas das outras, não pode haver nenhuma tão afastada que não acabemos por chegar a ela e nem tão escondida que não a descubramos.

Leopoldo von Ranke segue o caminho cartesiano ao afirmar a necessidade de o historiador perseverar na busca da autenticidade das fontes históricas – particularmente, os documentos escritos – na medida em que só eles seriam capazes de mostrar o passado “tal como efetivamente tenha sucedido” (Holanda, 1979, p.14).

E assim, a concepção “científica” que associa método – documento – produção da verdade como evidência, isto é, clareza e distinção, foi ganhando uma abrangência avassaladora não só entre os historiadores, mas entre professores e autores de material didático. Como afirma Borges (2003, p.21):

Esse conjunto de preceitos, já incorporados por muitos pesquisadores desde meados do século XIX, transcendeu, rapidamente, a própria comunidade de

historiadores dedicados exclusivamente à pesquisa histórica. Foi partilhado por organizadores de bibliotecas e de acervos documentais financiados pelos cofres públicos, além de ser reafirmado, dentro e fora da Europa, por professores de história e autores de manuais didáticos dessa disciplina. Os conteúdos expressos nesses veículos de transmissão dos fundamentos do paradigma metódico entravam pelas portas e janelas das salas de aula e se alojavam no inconsciente dos alunos.

Assim como os documentos “verdadeiros” refletem o passado “tal qual aconteceu”, as imagens, “que valem por mil palavras”, traduzem os acontecimentos históricos já que são capazes de registrá-los em toda a sua carga emotiva e “sem retoques”.

No filme comentado neste artigo, o diretor Clint Eastwood rememora a constituição da cena que resultou no instantâneo do fotógrafo e na sua eternalização como símbolo. Com a conquista do monte, espontaneamente um grupo de soldados hasteou a bandeira americana. A visão do “lábaro estrelado” no alto da colina inimiga provocou uma forte reação nos militares que se encontravam na praia. Imediatamente, um oficial mais graduado, ordenou a um subordinado que desejava a bandeira para si. Inconformado, o oficial de menor patente resolveu trocar as bandeiras, para manter a original junto à sua corporação. E assim, se encenou um novo hasteamento. Como o mastro encontrado era muito pesado, foram necessários seis homens para levantá-lo. E um jornalista em lugar e momento certo fez o resto do trabalho.

Como afirma Gaskell (1992, p.266-267),

uma das áreas de discussão atuais mais interessantes em relação à imprensa e à documentação fotográfica diz respeito ao papel do fotógrafo nos acontecimentos que ele ou ela descreve. Pode-se argumentar que a idéia do “olho inocente” não é mais defensável e que a câmera é sempre uma presença intrusa. Uma fotografia como aquela de Sadayuki Mikami da dor dos parentes dos passageiros mortos a bordo do voo 007 da Korean Airlines, tirada em setembro de 1983, em um barco no local em que o aeroplano submergiu no mar, poderia ser interpretada tanto como uma intromissão, quanto como seu assunto: as lentes são um impacto nas faces dos parentes em prantos, incluindo, por implicação, o autor dessa fotografia.

No entanto, via de regra, quando uma foto histórica é apresentada como documento para alunos, particularmente de Ensino Médio, a reação imediata é a de considerá-la como um sinal **evidente**, por sua clareza e distinção, de que ali está a reprodução exata do que aconteceu realmente no passado.

Questões como a manipulação das fotografias – como as que ocorreram com as fotografias históricas da Revolução Russa após o expurgo trotskista na União Soviética – ou a indução pela inserção de uma legenda que antecipe uma interpretação, a título de “informação”, não parece abalar a certeza matemática, axiomática que a naturalização cartesiana internalizou em mais de uma geração de professores e de alunos, no Brasil.

Pequena pesquisa de campo

Há, no Orkut, uma comunidade de alunos e ex-alunos meus, com mais de 1500 nomes. São todos formados no Ensino Médio ou no último ano. Utilizo frequentemente essa mídia para obter manifestações espontâneas sobre algum assunto específico e de fácil compreensão por parte deles.

Apresentei à comunidade a imagem dos seis soldados de Iwo Jima e pedi que eles me respondessem a duas questões, explicando que era importante para um trabalho acadêmico que eu vinha desenvolvendo:

Primeira pergunta: Para você, o que a fotografia retrata?

Segunda pergunta: Imagens como estas contribuem para um conhecimento mais preciso sobre o passado?

Até a elaboração deste artigo, 37 alunos e ex-alunos responderam à minha demanda. É preciso lembrar que, no Brasil, os meses de janeiro e fevereiro são de férias e, evidentemente, o interesse por acessar a comunidade de um professor ou ex-professor é muito pequena.

As respostas dadas por estes alunos, porém, foi bastante significativa:

À primeira pergunta, a resposta de 29 dos 37 alunos foi curta e clara: A guerra.

5 alunos responderam: Os EUA na guerra.

2 alunos responderam: Os Eua na Segunda Guerra.

1 aluno respondeu: A guerra do Vietnã.

A resposta para a segunda pergunta foi ainda mais clara e sem hesitação. 35 alunos disseram simplesmente “Sim” (alguns responderam “É claro”, ou, “Lógico”). Um comentou que *“as fotografias permitem que a gente tenha uma idéia de como as coisas realmente aconteceram, aumentando nossa consciência de fatos como a guerra, as carnificinas, etc..daí, a importância do jornalismo.* Outro lembrou que *as fotografias são uma forma de aprendermos com o passado, com o jeito das pessoas se vestirem, os carros, prédios. Também muitas fotos permitem descobrir quem fez algo, como no caso da morte do Kennedy (sic).*

Não houve nenhuma tentativa de questionar a fonte, sequer por curiosidade. Diante da interpelação do professor, diante da fonte, mobilizando um tropel de concepções cartesianas de evidência como verdade e a verdade como o que é claro e distinto, as respostas refletiram a dificuldade de perceber, como afirma Walsh (in Barca, 2000, p.74) (...) *que os factos históricos envolvem um elemento dado, que não pode ser isolado do elemento interpretante. Esse elemento dado baseia-se na evidência, que é presente, mas não é arbitrária. A memória é aquilo que permite o acesso ao passado, mas através da evidência que a representa.*

Conclusões

Vários estudos, de diversos países, vêm dando alento à perspectiva de um ensino de História mais crítico e criativo. Lee (2003, p.19) estabelece, precisamente, a importância dessa perspectiva:

Os alunos, tal como os historiadores, precisam de compreender por que motivo as pessoas actuaram no passado de uma determinada forma e o que pensavam sobre a forma como fizeram, mesmo que não entendam isto tão bem quanto os historiadores. A consequência directa de os alunos não compreenderem o passado é que este se torna numa espécie de casa de gente desconhecida a fazer coisas ininteligíveis, ou então numa casa com pessoas exactamente como nós mas absurdamente tontas.

No Brasil, cuja política de produção do livro didático é marcada pela massificação do mercado, as opções de orientação metodológica voltam-se para o número mais expressivo e não para a busca de um resultado mais qualificado. Como lembra Medeiros (2006, p. 78) ao analisar as decisões de uma grande editora de livros didáticos no Brasil: *Propostas muito conceituais, a despeito das referências teóricas, não são aceitas. Os materiais muito tradicionais têm mais aceitação que os conceituais. O meio termo, como definiu a Editora, são os tradicionais com uma “roupagem moderna” (discussão de imagem, texto de jornal, revista, etc.).*

Quando acompanhamos, junto com Ashby (2003) os esforços curriculares na Grã-Bretanha, no sentido de *fornecer aos alunos uma compreensão da natureza da investigação histórica*, verificamos a distância que nos separa desse universo. Frente aos esforços memoráveis de vários Educadores, há uma intensa e profunda camada de internalização cartesiana, tanto nos materiais mais vendidos, quanto nos planejamentos e procedimentos de aula dos professores, refletindo-se na forma de apreensão por parte dos alunos. Quanto mais tempo expostos a esta realidade, mais consolidada a idéia de um passado-verdade, desvelado pelo professor. Quanto mais acostumados a esta prática, mais difícil o processo de reflexão, desconstrução e refazimento das práticas docentes.

Não implica tal comentário, em absoluto, em uma capitulação, mas em uma análise do campo de “lutas”. A perspectiva cartesiana, axiomática, perpetuada em maior escala pela Escola Metódica, cujos ecos são ainda tão intensos em nossos materiais e práticas docentes, é um dos flancos a ser “atacado”, não para destruir o inimigo, mas para fazer avançar nossas “bandeiras”, *Flags of our sons*.

Referências

- ASHBY, Rosalyn (2003) O conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções de alunos. In: BARCA, Isabel (org) *Educação Histórica e Museus*. Braga: Universidade do Minho.
- BARCA, Isabel (2000) *O pensamento histórico dos jovens*. Braga: Universidade do Minho.
- BORGES, M. Eliza Linhares (2003) *História e Fotografia*. Belo Horizonte: Autêntica.

- DESCARTES, René (2003) *Discurso do Método*. São Paulo: Martins Fontes.
- DUARTE, Geni Rosa (2007) De olho no olhar da História. In: *Revista de História da Biblioteca Nacional*. Número 16, janeiro de 2007.
- GASKELL, Ivan (1992) História das Imagens. In: BURKE, Peter (org) *A Escrita da História: Novas Perspectivas*. São Paulo: Unesp.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de (org) (1979) *Leopoldo von Ranke: história*. São Paulo: Ática.
- LEE, Peter (2003) “Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé”: Compreensão das pessoas do passado. In: BARCA, Isabel (org) *Educação Histórica e Museus*. Braga: Universidade do Minho.
- MEDEIROS, Daniel Hortêncio (2006) Manuais didáticos e formação da consciência histórica. In: *Educar em Revista*, especial, 2006. Curitiba: Editora UFPR

ANEXO



Daniel Hortêncio de Medeiros, professor do Centro Universitário Positivo – UnicenP, Curitiba, Paraná, Brasil.
E-mail: danielhdm@unicenp.edu.br

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização do autor.
