

Pesquisa em Ensino de História

Entre desafios epistemológicos e apostas políticas

Ana Maria Monteiro
Carmen Teresa Gabriel
Cinthia Monteiro de Araujo
Warley da Costa
[organizadoras]

Adriana Soares Ralejo - Ana Maria Monteiro - Ana Paula Taveira Soares - Beatriz Boclin Marques dos Santos
Carmen Teresa Gabriel - Cinthia Monteiro de Araujo - Circe Fernandes Bittencourt - Daniel de Albuquerque Bahiense
Diego Bruno Velasco - Érika Elizabeth Vieira Frazão - Fernando de Araujo Poiana - Lailene Maciel Stumbo Moraes
Marcele Xavier Torres - Márcia Cristina de Souza Pugas - Marcia Serra Ferreira - Patricia Bastos de Azevedo
Rodrigo Lamosa - Vicente Cicarino - Vitor Andrade Barcellos - Wallace dos Santos Moraes - Warley da Costa

Mauad X



Pesquisa em Ensino de História

Entre desafios epistemológicos e apostas políticas

Ana Maria Monteiro
Carmen Teresa Gabriel
Cinthia Montelro de Araujo
Warley da Costa
[organizadoras]

Copyright © by Ana Maria Monteiro, Carmen Teresa Gabriel,
Cinthia Monteiro de Araujo, Warley da Costa et al., 2014

Direitos desta edição reservados à
MAUAD Editora Ltda.
Rua Joaquim Silva, 98, 5º andar
Lapa — Rio de Janeiro — RJ — CEP: 20241-110
Tel.: (21) 3479.7422 — Fax: (21) 3479.7400
www.mauad.com.br

em coedição com
Faperj – Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa
do Estado do Rio de Janeiro
Av. Erasmo Braga, 118, 6º andar – Centro
CEP: 20020-000 – Rio de Janeiro – RJ
Tel.: (21) 3231.2929 – Fax: (21) 2533.4453
www.faperj.br

Projeto Gráfico:
Núcleo de Arte/Mauad Editora

Revisão:
Letícia Castello Branco

Fotógrafos (orelha):
Da esq. para a dir.: Laura Monteiro, Maira Gabriel Anhorn,
Aline Alonso e Renato Ferreira de Albuquerque

Agradecimento à Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo
à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro – Faperj, pelo apoio recebido.

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO-NA-FONTE
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ.

P564

Pesquisa em ensino de história : entre desafios epistemológicos e apostas
políticas /organização Ana Maria Monteiro ... [et al.]. - 1. ed. - Rio de Janeiro :
Mauad X : Faperj, 2014.

280 p. ; 15,5 x 23,0 cm.

Inclui bibliografia e índice

ISBN 978-85-7478-565-3

1. História - Estudo e ensino. I. Monteiro, Ana Maria. II. Fundação Carlos
Chagas de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro

13-06739

CDD: 907

CDU: 930

SUMÁRIO

Apresentação

*Ana Maria Monteiro, Carmen Teresa Gabriel,
Cynthia Monteiro de Araujo e Warley da Costa* 7

Prefácio

Circe Fernandes Bittencourt 15

Parte I - Diálogos teóricos possíveis 21

1. Currículo de História e Narrativa:
desafios epistemológicos e apostas políticas
Carmen Teresa Gabriel e Ana Maria Monteiro 23

2. A relevância da didática para uma epistemologia da História
Fernando de Araujo Penna 41

3. A História e os Estudos Sociais, entre a tradição acadêmica e
a tradição pedagógica: o Colégio Pedro II e a reforma educacional
da década de 1970
Beatriz Boclin Marques dos Santos 53

4. O ensino de História e as transições paradigmáticas
no contexto da nova regulação do trabalho docente
Rodrigo Lamosa 69

5. Currículo de História: reflexões sobre a
problemática da mudança a partir da lei 10.639/2003
Marcele Xavier Torres e Marcia Serra Ferreira 83

Parte II - Aula de história como espaço-tempo de fronteira 99

6. Identidades sociais:
Produção de sentidos nas enunciações de uma docência
Ana Paula Taveira Soares 101

7. A produção de sentido na história ensinada e
sua relação constitutiva com o tempo-espaço
Patricia Bastos de Azevedo 113

8. Currículo de História e produção da diferença: fluxos de sentidos de negro recontextualizados na História ensinada <i>Warley da Costa</i>	129
9. Currículo, diferença, identidade e conhecimento histórico escolar <i>Márcia Cristina de Souza Pugas</i>	147
10. Articulações hegemônicas na construção discursiva sobre bons alunos de História <i>Daniel de Albuquerque Bahiense</i>	159
Parte III - Livros didáticos de História e pesquisa em ensino de História: Múltiplas apropriações	171
11. Narrativas do "outro" no currículo de História: uma reflexão a partir de livros didáticos <i>Érika Elizabeth Vieira Frazão e Adriana Soares Ralejo</i>	173
12. "Brasil: uma história dinâmica": desafios didáticos no ensino de História <i>Ana Maria Monteiro, Adriana Soares Ralejo e Vicente Cicarino</i>	189
13. A revolta dos malês nos livros didáticos de História e a lei 10.639/2003: uma análise a partir da "Epistemologia Social Escolar" <i>Luciene Maciel Stumbo Moraes e Wallace dos Santos Moraes</i>	209
14. Por outras histórias possíveis: construindo uma alternativa à tradição moderna <i>Cíntia Monteiro de Araujo</i>	227
15. Currículo de História e projetos de democratização: entre memórias e demandas de cada presente <i>Carmen Teresa Gabriel e Érika Elizabeth Vieira Frazão</i>	243
16. Demandas do tempo presente e sentidos de cidadania: redefinições e deslocamentos no currículo de História (anos 1980 X anos 2010) <i>Diego Bruno Velasco e Vitor Andrade Barcellos</i>	261
Sobre os autores	275

1. CURRÍCULO DE HISTÓRIA E NARRATIVA: DESAFIOS EPISTEMOLÓGICOS E APOSTAS POLÍTICAS¹

Carmen Teresa Gabriel

Ana Maria Monteiro

Tempos “pós”

Nessa virada de século, o emprego do termo “narrativa” em textos acadêmicos produzidos em diferentes áreas do conhecimento vem aumentando de forma significativa. A expansão e intensificação do uso dessa terminologia não se fizeram por acaso. Elas não deixam de expressar os “ares dos tempos” que correm.

Tempos de crise da razão moderna instrumental iluminista, em que certezas se dissipam. A noção da verdade única e absoluta perde sentido e força nas explicações dos fenômenos sociais. Outras inteligibilidades emergem, abrindo espaço para leituras plurais do mundo. Tais inteligibilidades precisam ser nomeadas. Não mais dizer, escrever, ler “teoria de”, mas sim “discursos sobre”. Guerra contra todo e qualquer vestígio de essências ou essencialismos. Não mais falar no singular, nem só no masculino (ou no feminino). O mundo passou a ser visto como (ou é?) definitivamente múltiplo, instável, veloz, provisório. E os sujeitos nesse e desse mundo ocupam e falam de diferentes lugares ao mesmo tempo. Não são, mas estão. Nem autônomos, nem conscientes. Sem nostalgia, sem esperança. Perplexos, falando (dialogando?), de diferentes posições de sujeito. Aqui e agora. Novas cartografias, novos mapas para orientar-nos no campo do pensável. Tempos “pós”. Pós-modernos, pós-estruturalistas, pós-críticos, pós-coloniais.

Nesse cenário, os paradigmas interpretativistas e narrativistas, entre outros, encontram terreno fértil para se desenvolver, fortificar-se e propor instrumental de análise ou chaves de leitura para a compreensão das práticas sociais.

¹ Aqui retomamos de forma mais estruturada e aprofundada alguns argumentos do texto Currículo, ensino de História e Narrativa, apresentado em 2007, na XXX Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação em Educação (Anped), no GT Currículo.

Tais narrativas que permitem dar a ler e a pensar a dimensão construcionista, subjetiva e inventiva das teorias, dos discursos. Somada às contribuições do movimento que ficou conhecido por virada linguística, as ideias de sujeito e identidade nessas narrativas passaram a ser consideradas invenções culturais, sociais e históricas, pensadas, faladas produzidas, narradas pela linguagem.

A assunção dos novos paradigmas não tem, todavia, sido suficiente para problematizar o princípio da hierarquização, que permanece, embora sob outras bases. Algumas invenções narradas passam a ser mais valorizadas que outras. Narrativa-significante é escrita e lida como portadora de uma carga analítica suficientemente fértil para dar conta do que se quer tanto negar como reafirmar.

No primeiro caso, fala-se do fim das “grandes narrativas”, no sentido que Jameson (1997) chama de “guerra à totalidade”. O que está em jogo é a pertinência de um modelo de racionalidade, inventado na e pela modernidade, que dá sinais de exaustão. Isso também inclui narrativas que reforçam os mitos da origem. O passado perde sua força de inteligibilidade – seja como “transpiração de tradições repressivas” ou “reservatório de sonhos frustrados” (Anderson, 1989). Tampouco sobrevivem narrativas que criam expectativas do futuro. O que conta é o presente, o instante, o momento, o agora. Discursos sem conectores temporais, sem nexos causais.

Nesse mesmo movimento em que algumas formas de narrativa – as “grandes” – são questionadas e deslegitimadas, outras – as “micro” – são reconhecidas, e seu potencial heurístico é valorizado. São narrativas que expressam as múltiplas identidades, vozes, polifonias, diferentes versões e verdades. Narrativas do “eu”, do “Outro”, dos “outros”, do “nós”. Narrativas que permitem dar visibilidade, voz, lugar a esses sujeitos fragmentados, igualmente inventados, e que não necessariamente deixam de ser abordados de forma essencialista; que resultam da implosão da ideia de um sujeito universal, racional e autocentrado, repositório da consciência e da criatividade. Minorias culturais, muitas vezes não articuladas nos debates à sua condição de classe. Classe social.

No que se refere ao pensamento curricular no Brasil, a incorporação dos questionamentos suscitados por e nesses tempos “pós” abre novos caminhos e perspectivas de análise, reorganizando as relações de poder e as representações em disputa pela hegemonia interna do campo. Associado mais facilmente às chamadas perspectivas pós-estruturalistas, entre as diferentes correntes teóricas que configuram o mapa curricular da atualidade, o uso do significante narrativa nas discussões de Currículo tende também a refletir essas diferentes formas de apropriação.

Narrativas como sinônimo de discurso, que expressam subjetividades produzidas e produções de subjetividades. Sejam elas narrativas oficiais, dominantes, totalizantes, alvo de críticas; sejam as dos outros que estão no poder (não um “nós”?); ou dos outros que não estão no poder. O campo do Currículo abre espaços para outras narrativas. Como sinônimo de um discurso “alternativo”, não oficial, de grupos específicos, em geral grupos dominados, silenciados, negados; narrativas dos “excluídos”, dos “sem”. Nesses casos, o uso do termo narrativa está escrito para denunciar as relações assimétricas de poder materializadas nas práticas curriculares.

Narrativas do eu. O texto acadêmico assume o papel de uma narrativa alternativa, de cunho autobiográfico, deixando entrever a ideia de uma tomada de posição do autor nos debates do e no campo.

Narrativas do eu como caminhos investigativos, trazendo à tona as subjetividades dos sujeitos pesquisados.

Nesse sentido, a construção da narrativa se deu numa composição de vozes – a voz da protagonista, dos teóricos e estudiosos e a nossa própria voz. Os fios dessa trama dialógica foram tecidos tendo como base material a entrevista semiestruturada, o questionário e as anotações de campo. Com o material em mãos iniciamos, como fazem os artesãos, o trabalho cuidadoso e delicado de composição do percurso profissional da formadora, somando à sua a nossa voz e a voz de alguns autores, num diálogo aberto, dinâmico. (Dias; Cicillini, 2005)

Nosso objetivo é entrar no debate, mas escolhendo e propondo outros canais de diálogo que nos permitam tanto enfrentar os desafios epistemológicos que se colocam hoje para Educação Básica, como reafirmar nossas apostas políticas na construção de uma escola democrática. Falar também de narrativa e Currículo, mas buscando, paradoxalmente, estreitar o diálogo com a História e a Epistemologia. Paradoxalmente porque, por exemplo, nas disputas internas ao campo do Currículo em torno da questão das identidades, construídas e expressas por meio de narrativas, tanto uma como outra dessas duas áreas tendem a ser associadas ao “campo inimigo”, isto é, aquele que para uma das determinadas posições encerra as concepções que se quer combater.

O diálogo com a História tende a oscilar entre a crítica a uma concepção positivista, reforçadora de essencialismos culturais, e a defesa de uma concepção subjetivista radical, presente em algumas vertentes da História cultural, em especial as informadas, por certa apropriação, do paradigma

narrativista. Propomos não nos contentar em reconhecer as contribuições possíveis oriundas apenas dessas leituras. Dialogar não com a História, mas com autores que discutem as singularidades da produção desse conhecimento histórico. Entre uma História guardiã da narrativa nacional, fundada no mito das origens, e outra produtora de narrativas ficcionais, isto é, entre uma História preocupada em fincar as “raízes” de uma nação ou de um grupo social específico, e outra que dá asas à imaginação para pensar e inventar diferentes marcas identitárias, não existiriam outras formas possíveis de se relacionar com o passado? Outras possibilidades de pensar o papel ou as contribuições desse campo de conhecimento na problemática das identidades e na produção de narrativas?

Quanto ao diálogo com a Epistemologia, trata-se de tentar evitar cair nas armadilhas do movimento pendular entre posições extremadas. Ir além das epistemologias realistas, que insistem em operar com verdades definitivas baseadas em lógicas esvaziadas das relações de poder, dos jogos de interesses. Mas também não deslizar em um relativismo epistemológico radical, que desconsidera a preocupação de mantermo-nos no domínio ou terreno da verdade, posição essa de difícil sustentação quando se trata de ensinar e aprender algo que acreditamos “que valha a pena ser ensinado e aprendido” (Forquin, 1992). Seguir os traços daqueles que buscaram diálogos com Epistemologias outras: Epistemologia social (Santos, 1989; Lopes, 1999); Epistemologia histórica (Goodson, 1995); Epistemologia escolar (Develay, 1995); e Epistemologia contingente (Macedo, 2006). Assumir que as lutas por significado também se travam no terreno da Epistemologia, de certa Epistemologia.

Não desistir de apostar no presente como espaço permanente de tensão entre “campos de experiência” e “horizontes de expectativa” (Koselleck, 1990). Mesmo sendo ele tão provisório e instável, é nele que permanentemente se articulam passados e futuros possíveis, memórias e projetos. É nele que o jogo é jogado. É nele que narrativas históricas são construídas, desconstruídas, reconstruídas, o passado é reinventado e o futuro, sonhado. Buscar interlocução sem abrir mão de certas convicções. Assumir híbridos, tensões e a aporia como condição de pensamento.

Propomos assim uma reflexão em torno das potencialidades e dos limites do conceito de narrativa para pensar o Currículo a partir de um campo de pesquisa específico e híbrido: o do ensino de História.

Do lugar que estamos... conversar, ouvir, indagar, duvidar

Professoras de História, formadoras de professores de História e pesquisadoras de Currículo, pensar a sala de aula. Sem querer buscar receitas, soluções eficazes. Nem excessos de pragmatismo nem de pessimismo. Nada de expectativas em relação a uma famosa luz no fim do túnel. Procurar enfrentar o jogo de sombra e luz, de opacidade e transparência cotidiana, necessário para continuar a dar sentido às trajetórias intelectuais e profissionais. Não apenas construir outras narrativas, mas o compromisso cotidiano de ensiná-las e de garantir seu aprendizado, e não importa aqui muito que isso possa ter significados múltiplos...

Não fugir do diálogo, do enfrentamento com as críticas suscitadas pelos tempos pós, em particular as que incidem nas questões epistemológicas, aquelas que falam do caráter provisório das verdades, dos efeitos de sentido, que abrem espaços para outras inteligibilidades, que assumem a pluralidade de narrativas, de histórias, de leituras de mundo, que não pretendem engessar identidades, que as reconhecem como processos, intrinsecamente relacionais, dinâmicas e construídas nas relações de poder, no jogo político. Reconhecer nossos limites nesse debate.

Neste artigo, estruturamos nossas argumentações em três seções de forma a sustentar nossa aposta na potencialidade heurística do conceito de "narrativa histórica" para a compreensão dos processos envolvidos no ensino da História, no contexto de questões que emergem nesses tempos "pós" e são apropriadas e discutidas no campo do Currículo.

Na primeira parte, discutimos a resignificação desse conceito no campo da História, buscando situar o debate por meio da identificação de autores, proposições teóricas e confrontos. Na segunda parte, discutimos perspectivas teóricas abertas pela utilização do conceito de narrativa, resignificado, no campo do ensino de História e pelas contribuições do campo do Currículo e da Didática, particularmente, os conceitos de transposição didática e de conhecimento escolar, este último percebido como construção epistemológica própria e específica, criação da cultura escolar (Forquin, 1992) que mantém diálogos necessários e contínuos com o conhecimento acadêmico/científico de referência, no caso, a Teoria da História e a historiografia. Na última seção, analisamos novas possibilidades de análise abertas pela utilização do conceito de narrativa histórica para a compreensão de questões e impasses presentes no ensino de História.

Importa sublinhar que questionamentos e implicações no plano da ação política permeiam nossas discussões e questões, orientando escolhas e posicionamentos. Ao ensinar História e formar professores de História, somos confron-

tadas por todos os questionamentos atuais apresentados às grandes narrativas e projetos de construção de identidades coletivas, definidos ao longo de dois séculos como objetivos precípuos do ensino dessa disciplina escolar. Buscamos novas referências teóricas, necessariamente, nos dois campos de referência, que são o da Educação e o da História, para encontrar alternativas teóricas que sustentem nosso fazer em novas bases.

O desafio está posto. Entramos no debate assim (poderia ser diferente?), assumindo nossas subjetividades, nossas escolhas políticas e teóricas que orientam nossos olhares que recortam, costuram e dão sentidos às nossas falas e aos fazeres.

O debate em torno da questão da narrativa no campo da História

Trata-se, aqui, de pensar sobre a natureza político-cultural e epistemológica do conhecimento e, em seguida, suas implicações para o processo de reelaboração didática (Lopes, 1999, Chevallard, 1991) responsável pela construção da História – objeto a ser ensinado e aprendido.

Nesse sentido, o saber histórico acadêmico ocupa, nas nossas reflexões, um duplo papel de referência neste trabalho: referencial teórico para as nossas próprias reflexões e saber de referência privilegiado entre os demais saberes que exercem essa função na elaboração do saber histórico escolar. Como interlocutores privilegiados, alguns autores que trabalham no campo da Filosofia e Teoria da História (Ricoeur, 1983-1985; Hartog, 1995; Dosse, 1999; Koselleck, 1990) foram de fundamental importância para a compreensão da natureza epistemológica do saber histórico, interferindo diretamente na identificação dos objetos de saber dessa disciplina e na compreensão de seu papel de fonte de referência legitimadora do saber escolar.

Desvendar as tramas de didatização do saber histórico, por meio da exploração da especificidade da sua dimensão discursiva, pareceu-nos um caminho fértil a ser trilhado, ainda mais quando consideramos também o que Chevallard (1991) chama da “razão de ser” de uma obra capaz de justificar sua existência. No caso da História, essa “razão de ser” pode ser apreendida na capacidade e autoridade desse saber em oferecer uma modalidade de inteligibilidade para comportamentos, representações, realizações e ações humanas, passados e presentes.

Na perspectiva teórica aqui adotada, falar de modalidade de inteligibilidade requer buscar um equacionamento para a tensão entre explicação e compreensão no âmbito da História. A leitura dos debates atuais traz à tona a noção de narrativa, cujo potencial heurístico tende a ser reavaliado e revalorizado.

Até época relativamente recente, as discussões em torno dessa noção limitavam-se à condenação da História narrativa. Em sintonia com o processo de modernização e racionalização do saber, o combate travado contra a função da narrativa na representação da História, em especial pelos historiadores da primeira geração da Escola dos *Annales*, fez-se em nome do rigor científico. Associada a tudo contra o que se queria lutar, em prol da construção de uma História-problema, científica, a História narrativa, até então triunfante, passa a ser proscrita pela comunidade científica de historiadores.

Uma vez que, para essa corrente historiográfica nascente, o objeto da ciência não é mais o indivíduo, mas os grupos sociais, tampouco a sequência de acontecimentos, mas os fatos sociais globais, a narrativa – percebida basicamente como dois acontecimentos ou situações ordenadas de forma linear no tempo, sucedendo-se um após outro, e protagonizados por indivíduos promovidos a heróis – torna-se uma linguagem obsoleta e inadequada para dar visibilidade à ciência histórica. Nessa perspectiva, uma linguagem que privilegie, na organização e apresentação dos dados, a modalidade analítica e estrutural, com ênfase preferencial nos dados quantitativos, tende a ser cada vez mais privilegiada em detrimento da narração. Consolida-se, pouco a pouco, uma das dicotomias mais correntes do pensamento histórico moderno, que opõe, de um lado, discurso e explicação histórica e, de outro, narrativa e compreensão.

Estudos recentes de Ricoeur (1983-1985), Hartog (1995), Cardoso (1997) e Burke (1992) demonstram, todavia, que o termo narrativa é empregado, de fato, nesses debates como uma metonímia pela qual um tipo particular de narrativa confunde-se com a própria estrutura narrativa inerente ao saber histórico. Essa metonímia fez escola e deixou consequências profundas, e que ainda persistem, na representação da disciplina entre historiadores e professores de História.

Como bem assinalou Hartog (1995), os defensores da História científica, ao desvalorizar a História narrativa, condenavam a forma de essa História conceber o acontecimento, o tempo, o sujeito histórico, o fato, sem, no entanto, problematizar a própria noção de narrativa.

Percebe-se que essa lógica associativa entre narrativa e narração cronológica linear de acontecimentos particulares permanece ainda hegemônica, em algumas das correntes historiográficas mais recentes, identificadas com o paradigma narrativista na perspectiva pós-moderna. Elas tendem a se basear no retorno do acontecimento e/ou do indivíduo, para proclamar o ressurgimento da narrativa. Apesar de perder sua conotação pejorativa, esse termo continua sem ser questionado, sendo muitas vezes utilizado, nos últimos vinte anos,

para descrever o movimento contrário ao processo de racionalização, iniciado no século XIX, isto é, o distanciamento em relação às diferentes formas da História científica. Como interroga de forma pertinente Hartog (1995, p. 187): "É suficiente recusar acontecimento e indivíduo para escapar à narrativa? Ou retomar o acontecimento para falar de retorno da narrativa?"

Diante de tais reflexões, afirmamos a necessidade de ir além da crítica da História narrativa; desfazer a confusão semântica entre História narrativa e narrativa histórica, apostando na fertilidade teórico-metodológica da última. Tal posicionamento implica apreender a noção de narrativa, não apenas como um estilo possível da escrita histórica, mas também e principalmente como elemento constitutivo desse saber.

A mudança no entendimento da noção de narrativa, propiciando a emergência de uma nova perspectiva teórica no campo da História, deve-se muito às reflexões desenvolvidas no âmbito da hermenêutica, em especial aos trabalhos de Paul Ricoeur.²

Esse filósofo evidencia o papel central desempenhado pelo tempo histórico, isto é, o tempo inventado e narrado pelos historiadores ou, como ele o denomina, terceiro tempo, na natureza epistemológica e axiológica desse saber. Para ele, a dimensão narrativa do conhecimento histórico deve ser entendida de forma estritamente articulada ao tempo histórico e vice-versa. Como afirma Ricoeur, o desafio consiste em pensar a "narrativa como o guardião do tempo, na medida em que só haveria tempo pensado quando narrado" (Ricoeur, 1997, p. 417).

Tendo como base o estudo aprofundado e comparativo de domínios diferenciados, como o da crítica literária, da fenomenologia hermenêutica do tempo e da teoria da História, Ricoeur conclui que a História, apesar de não poder ser classificada como um gênero literário, não pode "romper completamente com a narrativa sem abandonar o seu caráter histórico" (Ricoeur, 1983). Consolida-se,

² Fazemos referência especialmente à trilogia *Temps et récit*, publicada entre 1983 e 1985. A preocupação maior do filósofo, nessa obra, é a de procurar pistas alternativas para pensar as aporias do tempo capazes de superar as visões dicotômicas que tendem a opor tempo cosmológico, "tempo do mundo" ou "tempo vulgar" (o tempo que passa e deixa ver seus efeitos) e tempo vivido íntimo subjetivo, vivido individualmente por nós. Sua tese central é afirmar a potencialidade teórica do "tempo narrado" (tanto na historiografia como nas obras de ficção), que funciona como uma mediação entre as duas concepções de tempo. Para fundamentar a tese, Ricoeur busca articular as contribuições de ambas as formas narrativas (História e ficção), estabelecendo diferenças e semelhanças entre os processos de refiguração do tempo realizadas por cada uma dessas modalidades de inteligibilidade narrativa. Nessa perspectiva, Ricoeur identifica e analisa os aspectos que permitem tanto falar de "ficcionalização da História" como da "historicização da ficção".

assim, a possibilidade de conceber o discurso histórico – entendido como forma de configuração narrativa – na pauta de uma “Epistemologia mista” (Ricoeur, apud Dosse, 1999, p. 76), capaz de absorver a tensão que lhe é própria entre a construção de sentido e a busca da verdade, entre compreensão e explicação.

O entendimento da articulação entre tempo e narrativa pressupõe a compreensão do significado atribuído a essas noções na teoria da interpretação proposta por Ricoeur. No caso da noção de narrativa, trata-se de explorar a potencialidade heurística do conceito de intriga ou enredo – ao qual está intimamente articulada –, que permite resgatar a especificidade e complexidade do objeto da História, sem que seja necessário negar a ambiguidade que ela traz no próprio nome. Quanto à noção de tempo histórico, importa pensá-lo tanto na função de mediação (tempo narrado) como na tarefa de totalização (visto como um “singular coletivo” – Ricoeur, 1997), que serve de pano de fundo para essa mediação.

Esse enfoque aponta saídas para o enfrentamento com algumas das tensões – subjetividade/objetividade; totalidade/fragmentação – presentes nos debates tanto no campo curricular como no historiográfico. A ambiguidade do termo narrativa é vista como um elemento potencialmente fecundo, específico à estrutura epistemológica desse saber, e não como sinônimo de falta de rigor ou incoerência conceitual.

Narrativa histórica, currículo e ensino de História no Brasil

Os debates desenvolvidos ao longo do século XX repercutiram no âmbito do ensino da disciplina escolar História em diversos países, Brasil inclusive. Inicialmente, por volta da segunda metade do século XX no Brasil, os professores procuraram desenvolver metodologias de ensino que incorporassem a perspectiva da “História-problema”, vista como alternativa para qualificar o trabalho realizado por meio da maior aproximação com os parâmetros de cientificidade então propostos por essa perspectiva historiográfica.

O movimento em direção a uma maior proximidade com o campo científico ocorreu, também, por meio da utilização das ferramentas conceituais produzidas no âmbito do quadro teórico do marxismo para a elaboração de explicações que incorporassem a perspectiva macroestrutural na análise dos processos em estudo, movimento esse que se expressou de forma mais clara na produção de livros didáticos ao longo da década de 1980.

Nesse contexto, História narrativa passou a representar a perspectiva a ser superada, pois expressava a concepção positivista baseada na crença na existência de um passado objetivado, real, a ser descrito de forma a reproduzir a verdade dos fatos. Tal concepção de História era denunciada, portanto, como legitimadora da ordem político-econômica e social opressiva e autoritária vigente, contribuindo, pela própria perspectiva de análise proposta, para legitimar e reproduzir o *status quo*.³

Por esse viés, História acontecimento e História conhecimento produzido sobre os acontecimentos eram tomadas como idênticas. O entendimento da possibilidade de elaboração de discursos que possibilitassem diferentes leituras de uma mesma realidade ou a compreensão de que discursos configuram diferentes realidades, centro das discussões nesses tempos pós, estava e, de certa forma ainda está, muito distante dos debates e propostas para o ensino dessa disciplina escolar.

Esse desconhecimento acaba por criar dificuldades no ensino da disciplina História, difíceis de serem identificadas pelos professores, pois remetem a questões teóricas que tendem a ser incorporadas mais tardiamente no campo do ensino e/ou da historiografia escolar. Por outro lado, no campo educacional, as novas contribuições teóricas da Sociologia do Currículo e da Didática só começaram a ser difundidas e discutidas no Brasil de forma mais ampla com e pelos professores no decorrer da década de 1990.⁴

Destacamos as pesquisas voltadas para a compreensão, em perspectiva histórica, de questões relacionadas ao pensamento curricular, como também as voltadas para a busca do entendimento de por que e como determinado conhecimento é ensinado ou não em dado momento histórico. Referimo-nos, particularmente, ao período em que começaram a ser realizadas pesquisas focalizando as disciplinas escolares, buscando responder ao desafio levantado por estudos pautados nas perspectivas tanto críticas quanto pós-críticas, que denunciavam

³ Um exemplo desse tipo de abordagem é o trabalho de Basso, escrito originalmente em 1989, no qual a autora articula concepções de História e concepções metodológicas para o ensino dessa disciplina, destacando a importância da utilização da concepção do materialismo dialético para o desenvolvimento de uma prática de ensino renovadora e emancipatória. É importante destacar que a autora opera na perspectiva de identidade entre o conhecimento científico e o escolar. Ver Basso, 2000.

⁴ Na década de 1980, o movimento de renovação do ensino de História concentrou-se, em grande parte, na busca da superação da "história tradicional, oficial", através da reformulação dos currículos para instituir uma "história engajada" e "atualizada", através da apropriação dos resultados das pesquisas contemporâneas. Mais recentemente, observamos a busca de incorporação de contribuições da história cultural para melhor compreensão das relações entre o ensino de História e a memória.

a escola e as práticas curriculares como conformadoras e reprodutoras de hierarquias e desigualdades sociais. Que opções, seleções, ênfases e silenciamentos foram efetivados no âmbito das políticas e práticas curriculares? Quais as repercussões dessas práticas no contexto social mais amplo?

Entre esses estudos, a análise dos currículos e das disciplinas escolares na perspectiva sócio-histórica, realizada principalmente com base no instrumental teórico de Ivor Goodson (1995), tem contribuído de forma significativa para a melhor compreensão de processos de seleção cultural e suas repercussões sociais, e para a investigação de como ocorrem os processos de transposição e ou mediação didática (Chevallard, 1991; Lopes, 1999; Gabriel, 2003; Monteiro, 2007). Padrões de estabilidade e mudança verificados no desenvolvimento curricular – definição, ação, mudança, permanências – são investigados a partir do entendimento de que o currículo é construído por sujeitos históricos que disputam recursos, status e territórios (Goodson, 1995), com implicações políticas e sociais mais amplas.

Nesse sentido, os estudos em História do Currículo demandaram a articulação da perspectiva histórica com a sociológica e a epistemológica, de forma a dar conta do desafio de estudá-lo como um conjunto de conhecimentos selecionados e de práticas e rituais associados à transmissão desses conhecimentos. Nesses estudos, o conceito de conhecimento escolar foi reconceitualizado, em articulação com o conceito de transposição didática (Chevallard, 1991), e passou a ser operado considerando a especificidade de sua elaboração epistemológica no contexto da cultura escolar e a potencialidade heurística de sua utilização como categoria de análise de questões do âmbito do “ensino de”, ou seja, questões que articulam didática e currículo.⁵

De nosso ponto de vista, duas contribuições efetivamente renovadoras decorrem da utilização do conceito de conhecimento escolar e de transposição didática. O primeiro conceito, considerado na perspectiva que reconhece a especificidade epistemológica de sua construção, que tem a dimensão educativa como estruturante na sua constituição e que implica um diálogo contínuo e não hierarquizado com o conhecimento da disciplina científica, no caso, a Teoria da História e a historiografia, para sua reelaboração/ renovação/ atualização. Tal perspectiva permite superar o mito do descompasso entre o conhecimento científico e o escolar, o que exige e torna possível o investimento em referencial teórico para o enfrentamento dos desafios do ensino/ aprendizagem das disciplinas escolares e, no caso em pauta, da História, rompendo limites decorrentes de visões que se restringem a identificar “erros” e distorções na sua prática.

⁵ Sobre a articulação de questões de ordem da didática e do Currículo, ver Monteiro (2010).

O conceito de transposição didática (Chevallard, 1991), oriundo do campo da didática, oferece também contribuições muito férteis e renovadoras para a melhor compreensão dos processos de ensino, ou seja, das modificações necessárias ao processo de didatização – como tornar “um objeto de saber em objeto de ensino” –, o que implica a elaboração de um outro saber, o saber ensinado conforme Chevallard.

Articulando as proposições sobre o conhecimento escolar e a transposição didática com uma análise das potencialidades do conceito de narrativa histórica, acreditamos que se possa avançar na compreensão dos processos de ensino/aprendizagem da História, cujos desafios ainda hoje parecem permanecer como obstáculos para a superação de práticas de ensino conservadoras e ou com dificuldades para encontrar alternativas aos desafios políticos e socioculturais da contemporaneidade.

A análise das criações originais do conhecimento escolar possibilita, pois, a compreensão de questões relativas à didática e ao currículo, articuladas àquelas pertinentes à historiografia e ao desenvolvimento de alternativas inovadoras e teoricamente fundamentadas para o ensino/aprendizagem da História. Isso porque entendemos que o ensino envolve questões teórico-metodológicas e não apenas o domínio de técnicas de ensino, que precisam ser conhecidas, mas insuficientes para a compreensão das questões e dos desafios envolvidos.

Essa análise constitui, por sua vez, exemplo vivo dos processos implícitos na produção do conhecimento escolar em História, numa perspectiva que assume que a incorporação de contribuições teóricas do campo da ciência de referência não produz uma réplica, mas sim um conhecimento com características originais, próprias da cultura escolar.

A noção de narrativa – percebida como elemento constitutivo do discurso historiográfico, mediador entre a História (vivida) e a produção de um saber para a construção de sentido do mundo –, uma vez articulada com as contribuições da Epistemologia social escolar, oferece, portanto, elementos para pensar o processo de produção dos conhecimentos escolares no âmbito dessa disciplina de forma a esclarecer processos e dificuldades supostamente intransponíveis. Permite, também, pensar a utilização da narrativa no ensino de História, de forma renovada e atual, libertada das injunções e restrições decorrentes de sua associação exclusiva aos relatos de ficção.

Insere-se, assim, também no contexto das teorias pós-críticas do Currículo, que se voltam para pensá-lo como espaço-tempo de produção de significados, identidades, diferença, disputas de sentidos sobre os processos e fenômenos do mundo. É nessa confluência teórica que pensamos e operamos com o conceito

de narrativa histórica, articulado com o de conhecimento escolar, como categoria de análise do conhecimento produzido no ensino de História. Destaca-se também, nessa articulação, o papel do professor, que, ao produzir as narrativas do conhecimento escolar objeto de ensino, cria construções que venham a contribuir para que seus alunos possam compreender a diversidade de experiências das diferentes sociedades humanas em perspectiva crítica e transformadora/ reconfiguradora de sentidos sobre o mundo, que possibilite compreender/ explicar contradições, processos, “intrigas” e possibilidades; professores narradores de narrativas da História escolar.

A estrutura narrativa do conhecimento histórico como chave de leitura para a análise do processo de produção dos conhecimentos escolares no âmbito da disciplina História

Ao contrário dos saberes da maioria das disciplinas escolares, descritíveis em programas através de exercícios que se propõem a verificar a aquisição de conhecimentos e procedimentos, o conhecimento histórico não se apresenta como objeto de fácil transposição. A possibilidade de “dessincretização” do saber⁶ – uma das condições *sine qua non*, na perspectiva chevallardiana, para um saber ser considerado “ensinável” – é um dos aspectos mais problemáticos da disciplina de História. Moniot (1993) expressa a questão da seguinte forma, deixando transparecer a fragilidade dessa área disciplinar quanto à definição de objetos de saber de ensino e ou de aprendizagens:

A História acadêmica comporta simplesmente todo o passado humano, ela tem ofícios e metodologias, ela conflui em permanência com outras ciências do homem, e com outras figuras de conhecimento... A História escolar é uma enorme e polivalente lição das coisas sociais, morais e intelectuais. Ela veicula ao mesmo tempo a conformidade e a tomada de distanciamento, a continuidade e a reapreciação. Parco terreno para a definição simples de aprendizagens específicas. (Moniot, 1993, p. 36)

⁶ A dessincretização, ou seja, “por exigência da explicitação discursiva, a “textualização” do saber conduz primeiramente à delimitação de saberes “parciais”, cada um dos quais se expressando em um discurso (ficticiamente) autônomo” (Chevallard, 1991, p. 69). Uma nova síntese é criada, a partir de outra racionalidade que não a que deu origem aos saberes, para dar lugar a práticas de ensino especializadas, que levam em conta questões relacionadas às necessidades dos processos de aprendizagem, por exemplo, a orientação de operar de forma progressiva em diferentes níveis de complexidade ou dificuldade, e de adequação aos públicos. (Chevallard, 1991, p. 69).

O duplo registro – ciência/consciência, explicação/compreensão – sobre o qual se justifica e se constrói tal saber torna bem mais complexa a apreensão dos mecanismos de didatização mobilizados. Confrontada com o ensino, a disciplina de História vê-se obrigada a lidar com muito mais acuidade com a dimensão axiológica que lhe é inerente. Tornam-se mais prementes e difíceis de serem negadas, escondidas ou adiadas as questões relativas a sentimentos, vontades, virtudes, consciência de deveres, cuja explicitação, em relação a finalidades de ensino e aprendizagem, é, todavia, muito mais difícil de ser estabelecida. Um dos maiores desafios para os agentes do ensino de História consiste em não compensar a dificuldade de “programabilidade”⁷ e “dessincretização” (Chevallard, 1991) da disciplina no plano racional e ou intelectual pela sua função cultural e política. Ainda que a compensação não se faça de forma aberrantemente assumida, é possível detectá-la com certa frequência nos diferentes níveis de didatização. Como dosar e articular os dois registros, sem negar nem exaltar a importância e o papel desempenhado por cada um? Como articular o ensino de uma forma de pensar historicamente e de uma memória já acumulada e consagrada pelas gerações precedentes? Como reelaborar didaticamente capacidade crítica e necessidade de memória?

Se o processo de axiologização é inerente a todo processo de produção dos conhecimentos escolares, correspondendo, como afirma Develay (1995), a uma “ética implícita”, defendemos que, no caso dos saberes em História, esse processo se apresenta de maneira sistemática, muitas vezes de forma explícita, estando presente tanto no seio do próprio saber histórico-acadêmico como em todas as instâncias em que se opera sua reelaboração. Na Academia, na “transposição externa” (noosfera) ou na “transposição interna” (sala de aula), o saber histórico é encenado a partir de escolhas que diferem e se orientam em função da afinidade dos atores envolvidos (pesquisadores, autores de propostas curriculares, de livros didáticos, professores) com as diversas matrizes teóricas e axiológicas por eles privilegiadas.

A fertilidade teórica do conceito de “narrativa histórica” pode ser ainda avaliada sob outro aspecto da especificidade do conhecimento histórico: a dificuldade de delimitação (“dessincretização”) desse saber, imprescindível, todavia, quando reelaborado em objeto de ensino. As “necessidades em saber” (Chevallard, 1991), definidas em História, em linhas gerais, pela preocupação de

⁷ A programabilidade, ou seja, a definição racional de seqüências que permitam uma aquisição progressiva de conhecimento, e cuja definição se legitima por “uma ficção que nos faz acreditar que a aprendizagem é ‘isomorfa’ em relação ao processo de ensino e cujo modelo ordenador é o texto do saber em sua dinâmica temporal” (Chevallard, 1991, p. 73).

oferecer uma inteligibilidade ao mundo, implica que seus “objetos de saber” não sejam apreendidos apenas como conceitos ou tramas conceituais, mas também e principalmente em termos de configurações discursivas que se constroem em torno de intrigas específicas mais amplas.

Não basta, dessa forma, só acompanhar a construção e as possíveis reelaborações de um conceito específico e/ou de seu campo semântico para compreender o processo de transposição no âmbito da disciplina de História. Torna-se indispensável, no nosso entender, inserir essa variável (os conceitos, de maneira geral) em uma rede discursiva mais ampla, a partir da qual são elaboradas as estruturas narrativas históricas, e cuja compreensão implica a identificação das outras variáveis, bem como as relações estabelecidas entre elas. Esse tipo de abordagem propicia pensar a problemática decorrente dos “processos de textualização” (Chevallard, 1991), por que passam os saberes no decorrer do movimento de transposição.

Por exemplo, os debates acirrados em torno da pertinência ou não da adoção dos eixos temáticos como critério de seleção e organização do saber histórico escolar, bem como as rejeições de sua utilização pelos professores, responsáveis pela sua transposição interna, deixam entrever as dificuldades de dessincretização específica desse saber. O que está em jogo, aqui, não é apenas a possibilidade de tornar o ensino de História ensinável, mas igualmente a necessidade de garantir sua função formadora no plano cultural e político.

Questionar, problematizar o presente vivido pelos alunos, passa a ser percebido como condição *sine qua non* da inteligibilidade narrativa inerente ao ensino de História. Dessa forma, instala-se um paradoxo para os professores, que se veem obrigados a enfrentar a tensão criada entre a negação da concepção linear do tempo – que até então era responsável pela atribuição do sentido maior através do estabelecimento da causalidade do um após o outro – e a permanente busca de sentido inerente à natureza epistemológica desse saber.

Percebe-se que a resistência a repensar a questão do tempo no ensino de História não é uma questão apenas de voluntarismo, mas de dificuldade epistemológica que a reelaboração didática pressupõe. Não basta querer mudar, é preciso ter os meios que garantam a transposição didática dessa intencionalidade, sem quebrar o fio da meada da estrutura narrativa da História que está sendo narrada.

O desafio da dessincretização do saber nesse nível consiste em solucionar a seguinte questão: Como quebrar a linearidade concebida no seio da historiografia tradicional e ao mesmo tempo garantir a inteligibilidade da História-ensinada? A preocupação em não quebrar ou não perder o fio da meada traduz a permanente busca de sentido da qual o professor de História não pode abrir mão.

O conceito de “narrativa histórica” pode servir, assim, de instrumental para a apreensão da dinâmica da vida dos saberes, na medida em que oferece elementos para identificar se o que está sendo transposto e/ou ensinado corresponde a novas matrizes de narrativa e uma ou mais de suas variáveis de maneira independente. Operar com tal categoria significa escolhê-la como porta de entrada para a exploração, no campo da História, das tramas da didatização desse saber, fazendo relacionar as dinâmicas específicas de cada uma das instâncias de problematização do saber e o tipo de intriga encenado.

Tendo em vista a natureza epistemológica do conhecimento histórico, não se trata de buscar identificar a matriz disciplinar que serve de referência para o conhecimento escolar, mas sim de perceber, entre as diferentes matrizes de narrativa que disputam a hegemonia no campo em determinado momento, os fatores acionados no processo de transposição e os elementos reelaborados com o intuito de se adaptar às exigências de cada uma das esferas de didatização desse saber. A complexidade que pressupõe a construção e/ou apreensão de uma proposta de inteligibilidade de mundo, passado e presente, razão de ser dessa disciplina, torna-se assim viável sob a forma das diferentes variáveis articuladas em intrigas e subintrigas no âmbito desse objeto de saber. Do lugar de onde falamos não podemos nos limitar apenas a pensar na seleção de tramas a narrar, mas também em como transpor a estrutura narrativa inerente a esse tipo de saber para a esfera do ensino de forma a possibilitar sua aprendizagem.

Argumentamos assim que, por meio do conceito de estrutura narrativa ou narrativa histórica, o estreitamento do diálogo entre os campos da Epistemologia, História e Currículo pode ser um caminho fecundo para a construção de referenciais teórico-metodológicos capazes de oferecer chaves de leitura para a compreensão e explicação da produção dos conteúdos históricos ensinados nas escolas.

Bibliografia

- ANDERSON, Benedict. *Nação e consciência nacional*. São Paulo: Ática, 1989.
- BASSO, Itacy Salgado. As concepções de História como mediadoras da prática pedagógica do professor de História. In: DAVIES, Nicholas (org.). *Para além dos conteúdos no ensino de História*. Niterói: UFF, 2000.
- BURKE, Peter. A História dos acontecimentos e o renascimento da narrativa. In: BURKE, Peter (org.). *A escrita da História: novas perspectivas*. São Paulo: Unesp, 1992.

- CARDOSO, Ciro Flamarion Santana. *Narrativa, sentido, História*. Campinas: Papirus, 1997.
- CHEVALLARD, Yves. *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Paris: La Pensée Sauvage, 1991.
- DEVELAY, Michel (org.). *Savoirs scolaires et didactiques de disciplines : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris: ESF, 1995.
- DIAS, Fatima Rezende Naves; CICILLINI, Graça Aparecida. Pela narrativa dialógica: os movimentos de constituição de formação de professores a partir do interior da escola. 28. Reunião Anual da Anped. Caxambu, 2005.
- DOSSE, François. *A História à prova do tempo: da História em migalhas ao resgate do sentido*. São Paulo: Unesp, 1999.
- FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria & Educação*, n. 5, Porto Alegre, 1992.
- GABRIEL, Carmen Teresa. *Um objeto de ensino chamado História: a disciplina de História nas tramas da didatização*. Tese de Doutorado em Educação. Rio de Janeiro: PUC, 2003.
- GABRIEL, Carmen Teresa; COSTA, Warley da. Que "negro" é esse que se narra no currículo de História?. *Revista Teias* 11 (22), maio-agosto. 2010.
- GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e História*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- HARTOG, François. L'art du récit historique. In: BOUTIER, Jean; JULIA, Dominique. *Passés recomposés: champs et chantiers de l'Histoire*. Paris: Autrement, 1995. Série Mutations, n. 150-151.
- JAMESON, Fredric. *Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo: Ática, 1997.
- KOSELLECK, Reinhart. *Le futur passé: contribution à la semantique des temps historiques*. Paris: École des Hautes Études en Sciences Sociales, 1990.
- LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. *Conhecimento escolar: ciência e cotidiano*. Rio de Janeiro: Uerj, 1999.
- LOPES, Alice Ribeiro Casimiro; MACEDO, Elizabeth (orgs.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002.
- MACEDO, Elizabeth. Currículo: cultura e poder. *Currículo sem Fronteiras* 6 (2), p. 33-52, jul.-dez. 2006.
- MONIOT, Henri. *La didactique de l'Histoire*. Paris: Nathan, 1993.
- MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Didática da História e teoria da História: produção de conhecimentos na formação de professores. In: DALBEN, Ângela Ima-

culada et al. *Coleção didática e prática de ensino: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. *Ensino de História: entre saberes e práticas*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro : PUC, 2002.

_____. Ensino de História: lugar de fronteira. In: ARIAS NETO, José M. (org.). *História: guerra e paz*. XXIII Simpósio Nacional de História. Londrina: Anpuh, 2007.

_____. *Professores de História: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad, 2007.

RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa*, v. 3. Campinas: Papirus, 1997.

_____. *Temps et récit*, v. 1-3. Paris: Le Seuil, 1983-1985.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Porto: Afrontamento, 1989.

15. CURRÍCULO DE HISTÓRIA E PROJETOS DE DEMOCRATIZAÇÃO: ENTRE MEMÓRIAS E DEMANDAS DE CADA PRESENTE¹

Carmen Teresa Gabriel²

Érika Elizabeth Vieira Frazão³

Um novo olhar sobre o passado e o futuro se elabora sob as pressões do presente vivido. A partir do presente, a visão do passado se altera e age sobre a visão e a produção do futuro. (Reis, 1994, p. 9)

Este texto se insere nos estudos do Tempo Presente, que assumem essa expressão como uma perspectiva de pesquisar e ensinar o conhecimento histórico. Como indica tanto o título como a epígrafe escolhidos, ele tem por objetivo pensar os equacionamentos entre as unidades temporais passado, presente e futuro nos currículos de História produzidos em nossa contemporaneidade. Apoiada em autores como Bédarida (2001) e Dosse (1992, 2001), entendemos que cada presente é portador de diferentes demandas políticas que mobilizam memórias e projetos em diferentes espaços em que narrativas de nossa História nacional são produzidas e/ou mobilizadas.

Partindo, pois, do pressuposto de que o cenário político contemporâneo é marcado pela presença de diferentes demandas de direitos, sejam elas demandas sociais de igualdade e ou de diferença,⁴ e em diálogo com a teoria do discurso pós-

¹ Versão modificada e aprofundada do texto Memórias e demandas nos currículos de História de nossa contemporaneidade, apresentado no VIII Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História/III Encontro Internacional de Ensino de História, ocorrido na Unicamp em 2012. Este texto está relacionado aos estudos que vêm sendo realizados no quadro da pesquisa Verdade, hegemonia e diferença nos currículos de História: um estudo em diferentes contextos, sob a coordenação da professora Carmen Teresa Gabriel, com financiamento da Faperj/JCN, 2010.

² Professora Titular da UFRJ, pesquisadora do Lepeh e NEC, ambos da UFRJ.

³ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da UFRJ.

⁴ Temos utilizado a expressão “demandas de diferença” para nomear o conjunto de reivindicações formuladas no seio de movimentos sociais presentes no cenário político contemporâneo e que estão relacionadas à questão de pertencimentos identitários. Junto com as demandas históricas de igualdade, as demandas de diferença que emergem no debate político mais recentemente configuram as demandas de direito que interpelam as escolas da Educação Básica em nossa atualidade.

-fundacional,⁵ defendida por Ernest Laclau e Chantal Mouffe (2004), interessa-nos compreender por quais mecanismos discursivos essas demandas são recontextualizadas no currículo de História, aqui considerado um território fecundo para as disputas entre os processos de identificação/ significação que mobilizam articulações temporais em busca de sua legitimação. Com efeito, ao acionar a interface identidade-memória em uma mesma cadeia de equivalência, essas demandas mobilizam simultaneamente jogos de linguagem e jogos do tempo (Gabriel; Costa, 2010, 2011), contribuindo para reafirmar e ou subverter as articulações hegemônicas.

Nesse texto, pretendemos explorar algumas configurações narrativas da História nacional recontextualizadas na cultura escolar, tendo como foco a articulação entre memória nacional-projeto de sociedade brasileira diante das demandas de igualdade e de diferença que desde a década de 1980 conquistam espaço na cena política nacional, disputando sentidos de democracia. Para tal, escolhemos como empiria uma coleção didática que, ao longo de três décadas (anos 1990, 2000 e 2010), tem sido referendada como material de apoio para o ensino dessa disciplina.

Estruturamos nossas argumentações em duas seções. Na primeira, exploramos a relação história-memória e identidade nacional. Na segunda, evidenciamos os efeitos das demandas de direito no currículo de História na contemporaneidade, tendo como base a análise realizada a partir do acervo empírico anteriormente mencionado.

Memória, história e identidade: que articulação possível?

Esta vontade de conservar, de preservar de “colocar no museu” o passado, concomitantemente à valorização atual da memória, parece mais uma forma de resistência ao sentimento vivido da alteridade do tempo, uma resposta à incerteza atual do presente e do futuro do que a vontade de estabelecer um laço dinâmico entre passado presente e futuro.

(Rousso, 1998, p. 80, tradução livre)

⁵ Em diálogo com Oliver Marchart (2009), entendemos que operar na pauta do pós-fundacionismo significa reconhecer a pertinência de “uma constante interrogação das figuras metafísicas fundacionais, tais como a totalidade, a universalidade, a essência e o fundamento” (Marchart, 2009, p.14, tradução livre). Importa sublinhar que a perspectiva de ver e ler o mundo pós-fundacional aqui defendida, como nos alerta esse mesmo autor, não se confunde com um antifundacionalismo [antifundacionismo?], por meio do qual caberia um “tudo vale”. O que está sendo problematizado não é a possibilidade de operar com fundamentos, mas sim o seu estatuto ontológico.

Memória e História são formas de “visitar” o passado que, durante muito tempo, no âmbito da trajetória de construção dessa disciplina – seja na sua versão acadêmica, seja na versão escolar e, em particular, no que se refere à História nacional –, tenderam a ser confundidas. Essa (con) fusão já estava presente no momento da própria emergência desse campo disciplinar no século XIX, na medida em que sua constituição pode ser explicada e justificada pela necessidade de elaboração de uma memória nacional que pudesse garantir e legitimar a consolidação dos Estados nacionais modernos. Tratava-se de inventar, naquele presente, um passado comum, isto é, de fazer esquecer e lembrar as experiências passadas que interessavam à construção dos projetos de sociedade estruturados em torno de cada um dos Estados-Nação reconhecidos como tais, no cenário político daquela época.

Com efeito, o período que vai do século XIX até as primeiras décadas do século XX correspondeu ao apogeu da *História-memória*, isto é, de uma forma de pensar a História nacional em que memória, nação e História eram percebidas por meio de uma relação de “circularidade complementar, uma simbiose em todos os níveis: científico, pedagógico, teórico e prático” (Nora, 1993, p. 11). Essa História-memória, a despeito das particularidades de cada contexto, desempenhou um papel central na constituição do nacional e por conseguinte da construção do sentimento de pertencimento a essa marca identitária. A História e seu ensino se apresentavam, dessa forma, como guardiãs importantes da identidade nacional, concebida como um elemento unificador e homogeneizador das diferenças regionais, políticas, sociais e culturais consideradas indispensáveis para a construção e manutenção dos Estados Nacionais modernos. Até época relativamente recente não havia, pois, espaço para o questionamento ou problematização dessa forma de significar esse tipo de relação.

Em que momento da trajetória da disciplina História e por que razão essas duas formas de se relacionar com o passado se distanciaram – como deixa entrever a citação de Rouso (1998) no início desta seção – e tenderam a se opor de tal maneira que hoje alguns estudiosos chegam a afirmar não apenas o distanciamento, mas o próprio desaparecimento de um desses polos? Expressões como “apagamento da memória” ou “enfraquecimento da historicidade” (Jameson, 1997) são comuns nos dias de hoje, indicando uma mudança considerável na forma de conceber essa relação.

Essas novas formas de percepção de passado, presente e futuro e da relação entre memória e História não podem ser naturalizadas. Ao contrário, foram sendo construídas historicamente. Estudos (Hartog, 1997, 1998 e 2003; e Koselleck, 1990) tendem a mostrar que momentos de simbiose, de autonomia e de (re) fusão aparecem como fases nesse processo de construção permanente

da relação entre História e memória, refletindo uma faceta do equacionamento buscado nos diferentes presentes entre os “campos de experiência” e os “horizontes de expectativa” (Koselleck, 1990), faceta essa que caracterizaria o que Hartog (2003) cunhou como “regimes de historicidade”.

Uma breve incursão na trajetória da construção da História nacional nos oferece algumas chaves de leitura para a compreensão desse processo no qual História-nação, memória nacional e identidade nacional passam a ser vistos, eles próprios, como objetos de investigação para o historiador. A História deixa de se confundir com a História da nação; a memória nacional passa ser apenas uma modalidade de memória entre outras tantas memórias coletivas. Gradativamente, o objeto de investigação privilegiado pelos historiadores deixa de ser o passado glorioso da nação e centra-se na própria sociedade, abrindo espaço para a emergência de outras memórias particulares e coletivas. Esse movimento de passagem da memória para a História obriga cada grupo a redefinir sua identidade pela revitalização da sua própria História. É como se ocorresse uma verdadeira implosão da História nacional, da História-memória, dando origem a uma pluralidade de memórias particulares que reclamam sua própria História. Em síntese, essa fase poderia ser resumida pela dilatação, democratização, descentralização e multiplicação da memória que vem se acirrando com a chamada “crise de identidade” que qualifica nosso presente.

Desde então, a memória como fonte e/ou objeto de pesquisa permanece um conceito central para o campo da História, exigindo tomadas de posição diante de diferentes concepções. A construção da História nacional e seu ensino não podem deixar de enfrentar, hoje, as tensões entre memória e História. Sem confundi-las, tampouco ignorá-las, surgem leituras plurais do passado nacional orientadas pelos interesses em disputa. A memória não é mais monopólio de um grupo, e sim um campo de lutas política e cultural, em que lembrar e esquecer depende de quem comemora e memoriza e dos interesses que estão em jogo no presente em que a relação com o passado é estabelecida.

Em que medida essas mudanças na forma de apreensão da relação entre memória e História e suas implicações para pensar a questão das identidades podem influenciar o ensino de História? A citação a seguir deixa transparecer que essas influências são inevitáveis e diretamente relacionadas à função social dessa disciplina. Afinal:

Se a disciplina “História” (matéria de ensino ou domínio de pesquisa) está particularmente exposta aos solavancos da História viva, é porque ela coloca em questão a identidade coletiva, e mais precisamente a identidade nacional. (Colliot-Thélène, 1997: 47, tradução livre)

Como já mencionado, tanto a História produzida por pesquisa acadêmica como a História-ensinada nas escolas de Educação Básica são vistas como portadoras de uma missão formadora, pedagógica, muito forte e estreitamente relacionada à construção de identidades individual, social e cultural. Atualmente, entre os objetivos mais apontados para o estudo dessa disciplina se encontram os de reconstruir memórias coletivas, sejam elas nacionais ou de um grupo social e cultural mais restrito, de formar cidadãos críticos e de explicar ou dar um sentido ao presente em que se vive.

Como pesquisadores e professores de História, enfrentamos no cotidiano das aulas as implicações decorrentes da forma privilegiada no equacionamento da tensão entre memória e projeto, entre passado e futuro no processo de reelaboração didática. Esse processo diz respeito tanto à seleção dos conteúdos históricos a serem ensinados, das tramas a serem narradas, como da escolha dos sujeitos-autores envolvidos, isto é, das memórias coletivas que servem de fonte para a história contada, interpretada, ensinada nas salas de aula desta disciplina.

Nesse sentido, o que ensinamos hoje nas aulas está fortemente imbricado com a questão das memórias coletivas, incluindo a memória nacional, sem, no entanto, se confundir com elas. Que estratégias discursivas o ensino dessa disciplina mobiliza, contribuindo para que nos tornemos brasileiros? Que campo de experiência e que horizontes de expectativa interagem na narrativa histórica nacional, possibilitando entrever o significado de “estar sendo” brasileiro nas diferentes práticas discursivas dos alunos e professores?

Como articular – no ensino da História do Brasil, por exemplo – a necessidade de tanto de garantir a transmissão de uma memória nacional legitimada como a de desenvolver a reflexão crítica sobre essa mesma memória, condição imprescindível para fazer emergir novas identidades e possibilidades de representação de brasilidade? Ou, dito de outro modo: Como articular o ensino de uma forma de pensar historicamente e de operar com uma memória já acumulada e consagrada pelas gerações precedentes? Como reelaborar didaticamente capacidade crítica e necessidade/ dever de memória?

O que está em jogo, aqui, não é apenas a possibilidade de tornar o ensino de História do Brasil ensinável, mas igualmente a necessidade de garantir sua função formadora no plano cultural e político. Apesar de o Estado Nacional não poder ser mais considerado o principal e único fator dos destinos dos povos e de ser necessário reconhecer o enfraquecimento dos laços de lealdade a uma cultura nacional vista como homogênea e estável, a possibilidade de um ensino de História totalmente liberado do esquema nacional parece-nos dificilmente concebível em um futuro próximo.

Diferentes presentes históricos constroem diferentes narrativas de História nacional e do “povo brasileiro”. Em cada uma delas, diferentes passados são lembrados e ou esquecidos e diferentes futuros são sonhados. O desafio é, pois, saber como usar essas armas da narratividade histórica em favor do combate às desigualdades e a afirmação das diferenças (de posições, de perspectivas, de identidades) na interpretação histórica.

Memórias, demandas e projetos fixados nos livros didáticos

Nesta seção, centraremos a análise na construção das narrativas históricas produzidas nos currículos dessa disciplina a partir da década de 1980 no Brasil; entendo que a década foi marcada pelo processo de (re)democratização iniciado após anos de regime ditatorial.

Nesse processo, destaca-se a emergência de correntes que lutavam pela diversificação do conteúdo histórico, em termos da incorporação, tanto de matrizes teóricas como de sujeitos, acontecimentos e conceitos até então excluídos ou subalternizados pela/na historiografia escolar. Esse movimento se intensifica e se redimensiona nas décadas posteriores com a emergência das “demandas de diferença” que passam a disputar sentidos de democratização na cultura escolar. Um dos ganhos importantes consiste na inclusão obrigatória da História afro-brasileira e indígena no ensino de História por meio das Leis 10.639 e 11.645, que modificaram a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/1996, em 2003 e 2008, respectivamente.

Como vêm apontando estudos, tanto no campo da História como do Currículo, as disputas identitárias, ou, se preferirmos, as políticas de diferença, quando recontextualizadas no domínio da História se articulam necessariamente às políticas da memória. As lutas por significação mobilizam não apenas conteúdos do passado, mas também suas formas de apropriação.

Os processos de identificação e diferenciação na abordagem discursiva aqui privilegiada não podem ser concebidos fora de processos de significação. Nessa perspectiva, “a identidade” não é uma característica natural, é discursivamente produzida numa relação. Como afirma Silva (2011)

Não se pode ser diferente de forma absoluta; é-se diferente relativamente a alguma outra coisa, considerada precisamente como “não diferente”. Mas essa “outra coisa” não é nenhum referente absoluto, que exista fora do processo discursivo de significação: essa “outra coisa”, o “não diferente”, também só faz sentido, só existe, “na relação de diferença” que a opõe ao “diferente”. (Silva, 2011, p. 87)

Assim, do mesmo modo que em diálogo com as teorizações do discurso, na perspectiva aqui privilegiada, consideramos que identidade e diferença não existem fora de um campo discursivo, significamos Currículo como uma prática de significação, como espaço-tempo produtor de diferenças (Macedo, 2004). No caso específico deste estudo, essa prática de significação se materializa nos textos curriculares produzidos no âmbito de uma coleção didática de História.

Antes de apresentarmos a análise propriamente dita, importa observar que não consideramos os livros didáticos uma versão necessariamente simplificada e reduzida do conhecimento histórico produzido pelas pesquisas acadêmicas, como tende a fazê-lo a maioria das abordagens cujo foco é esse tipo de texto curricular. Nosso enfoque se insere em outra perspectiva, na medida em que nos filiamos aos estudos do campo curricular que permitem percebê-los como um espaço em que são produzidos e fixados um tipo de saber de configuração epistemológica e axiológica (ética-político-cultural) específica, e como tal, um saber diferenciado e estratégico nas disputas pelas interpretações construtoras de sentido do mundo.

Além disso, o diálogo com as teorizações do discurso pós-fundacionais nos autoriza a tratar de forma não essencialista as demandas endereçadas à escola, bem como sua gestão por meio da seleção e reelaboração didática do conhecimento histórico nos livros didáticos que procuram satisfazer essas demandas. Desse modo, a análise da produção e fixação de identidade/ diferença – que mobiliza a tensão entre memória e História – nos livros didáticos exige que se compreendam as estratégias discursivas que fazem que sempre se forme um “nós” e se fechem as portas para um “eles”, em meio aos processos históricos em que se definem as categorias e classificações que demarcam os territórios e as fronteiras, o interior e o exterior (Moreira; Macedo, 2002) de uma cadeia de equivalência em determinado contexto discursivo.

Como já mencionado, para o desenvolvimento da análise aqui pretendida, selecionamos como empiria uma coleção didática na área de História que há três décadas vem sendo utilizada no sistema público de ensino. Interessa-nos compreender como se materializam, nesses textos produzidos em contextos discursivos singulares, as disputas em torno da memória fixada como conhecimento histórico escolar, tendo como foco as demandas de direito endereçadas à escola em cada presente, contemporâneo às edições analisadas. Nosso intuito é analisar de que forma as transformações ocorridas com o processo de democratização a partir dos anos 1980 influenciaram ou modificaram as memórias fixadas nesses livros e como tais fixações mobilizaram as demandas políticas que marcaram o cenário político das três décadas analisadas (anos 1990, 2000 e 2010).

A obra escolhida foi *História e vida*, que em 2001 passa a se chamar *História e vida integrada*, uma vez que os autores passam a trabalhar os conteúdos de História do Brasil e História Mundial de forma conjunta. Antes dessa data, dois livros da coleção se dedicavam à História do Brasil e dois livros se dedicavam à História mundial. Os autores das coleções de 1991 e 2001 são Nelson Piletti⁶ e Claudino Piletti,⁷ e na Coleção de 2010 os dois dividem a autoria com Thiago Tremonte.⁸

Selecionamos como empiria os seguintes livros: *História e vida* (v. 2) Brasil: da Independência aos dias de hoje, 4. edição, 1991; *História e vida integrada* (8. série), 1. edição, 2001; e *História e vida integrada* (9. ano), 4. edição, 2010. Todos os livros trazem no final o *Manual do Professor*, um suplemento que visa ajudar o professor a compreender os objetivos pedagógicos do livro. Os livros de 2001 e 2010 obtiveram aprovação nos PNLDs de 2002 e 2011, respectivamente; sobre o primeiro livro não conseguimos obter informação, mas vale lembrar que o PNLD só se tornou obrigatório como critério para as escolas públicas em 1996.

Selecionamos para a análise os capítulos referentes à História do Brasil, considerando que, com o processo de (re)democratização, as demandas dos movimentos sociais ganham força e passam a disputar o espaço nos processos hegemônicos de fixação de memórias nacionais. Dessa forma, trabalhamos com os últimos volumes e capítulos dessas coleções, uma vez que os autores operam com o critério cronológico como fio organizador dos conteúdos a serem trabalhados nos diferentes livros que compõem a coleção. Assim, os capítulos analisados tratam de temas contemporâneos a cada período selecionado: anos 1980 e início da década 1990, no caso do livro de 1991,⁹ anos 1990 e início da década de 2000, no caso do livro de 2001; e anos 2000 e início da década de 2010, no caso do livro de 2010.

Dentro de cada capítulo analisado, consideramos de maneira indiscriminada para nossa análise os textos-sínteses, boxes, *Manuais do Professor* e exercícios.¹⁰

⁶ Formado em Filosofia pela Universidade de Caxias do Sul, doutor e livre-docente em História da Educação pela Universidade de São Paulo (USP), onde foi professor de 1974 a 2002.

⁷ Educador e doutor em Filosofia da Educação pela USP (1999).

⁸ Graduado em História e Filosofia (PUC-SP e USP, respectivamente) e Mestre em História Social pela USP.

⁹ No livro *História e vida*, de 1991, analisamos os capítulos: 12 – *A redemocratização* (4p.); 14 – *A marginalização de um povo* (9p.); 16 – *Cultura e educação* (6p.). No livro *História e vida integrada*, de 2001, analisamos os capítulos: 13 – *A democratização política do Brasil* (9p.); 20 – *Pluralidade cultural no Brasil* (8p.). No livro *História e vida integrada*, de 2010, analisamos a Unidade VI – *A Consolidação da democracia no Brasil*, dividida em três capítulos: 23 – *O Brasil de volta à democracia* (9p.); 24 – *A democracia consolidada* (8p.); 25 – *Movimentos Sociais no Brasil* (13p.).

¹⁰ Embora reconheçamos que esses diferentes espaços no livro didático expressam graus diferenciados na hierarquia dos conhecimentos validados e legitimados para serem ensinados na Educação Básica, para fins da análise aqui pretendida não exploraremos esse tipo de diferenciação.

Destacamos como significantes para a análise termos como democracia/ democratização/ redemocratização e demandas políticas. O exercício de análise é justamente tentar ver como os sentidos fixados dos termos articulam as demandas sociais de igualdade e diferença.

Uma primeira observação diz respeito ao fato de, nas três edições, o processo de (re)democratização estar estreitamente associado à transformação política e às mudanças cronológicas de governos. Como efeito, no livro de 1991 a abordagem vai até o início do governo Collor; no de 2001, até o segundo governo Fernando Henrique; e no de 2010, até o segundo governo Lula. Desse modo, é possível afirmar que o significante “democracia”/ redemocratização tende a estar articulado com as mudanças de regime político que marcaram os anos 1980 em nosso país. A seguir, os fragmentos extraídos dos textos-síntese de cada unidade reforçam essa afirmação:

Assim, em janeiro de 1985, o Brasil finalmente voltou a ter um governo civil, embora ainda escolhido em eleição indireta. Era o fim dos governos militares. A partir daí, uma série de alterações vem ocorrendo na vida política e econômica do país (Piletti; Piletti, 1991, p. 92)

Milhões de pessoas participaram de comícios e manifestações em que se exigia a mudança do sistema de escolha do presidente. Essa mudança devia ser feita pelo Congresso Nacional, por meio de uma emenda à Constituição. (Piletti; Piletti, 2001, p. 131)

[...] Fernando Collor de Mello foi acusado de corrupção e renunciou ao cargo em 1992. A nova democracia começava mal. Itamar Franco, vice de Collor, assumiu em seu lugar. (Piletti; Piletti; Tremonte, 2010, p. 277)

Importa sublinhar que, a despeito de acontecimentos políticos diferenciados – fim da ditadura militar, movimento Diretas Já, o *impeachment* do presidente Fernando Collor – que marcaram o período aqui considerado, o sentido de um projeto democrático de sociedade é hegemonicamente fixado nesse contexto discursivo pela garantia de um regime político com participação da população civil via voto, em oposição a um regime militar autoritário e não respeitoso do direito de participação política. Desse modo, os significantes civil-cidadania-voto são articulados em uma mesma cadeia de equivalência definidora de democracia, expelindo, como seu exterior constitutivo, o campo semântico em torno do significante “militar”. Afinal, não seria essa uma explicação para o uso do termo “redemocratização” ao se fazer referência a esse período da História nacional?

Esse sentido de democracia não se fixa apenas nos textos-sínteses que compõem a configuração dos diferentes capítulos. Uma análise dos exercícios e ou do *Manual do Professor* tende a reforçar a articulação discursiva. No que diz respeito aos exercícios, um exemplo que ilustra essa afirmação pode ser encontrado entre aqueles que correspondem ao capítulo 12, A Redemocratização, da edição de 1991. Com efeito, as questões a seguir, por exemplo, abordam somente fatos relacionados às mudanças do regime político ocorridas nos anos 1980.

Questões:

1. Fale sobre a campanha das Diretas e seus resultados.
2. Como se deu a sucessão do general Figueiredo?
3. Quais as primeiras medidas políticas do governo Sarney?
4. Quais as primeiras medidas econômicas do governo Sarney?
5. Que fatos levaram o povo a perder o entusiasmo pelo Plano Cruzado?

(Piletti; Piletti, 1991, p. 95)

De modo semelhante, os autores, ao explicitar – no *Manual do Professor* correspondente à edição de 1991 – os objetivos específicos do capítulo 12 e as respostas dos exercícios propostos, reatualizam a cadeia equivalencial em torno do significante democracia, mencionado anteriormente. Eles deixam claro que discutir a redemocratização significa “compreender os fatores e circunstâncias que levaram à redemocratização do país; falar sobre os temas do capítulo; discutir a atualidade brasileira e as condições de vida da população; e descobrir na História do Brasil explicações para o momento atual” (Piletti; Piletti, 1991, p. 88).

Um segundo aspecto observado consiste na preocupação nos textos em associar as mudanças do regime político à satisfação das demandas de direito relacionadas ao combate às desigualdades sociais. Em todos os textos, a análise do regime político ocorrido na década de 1980 articula as mudanças políticas responsáveis pelo processo de democratização, por exemplo, alianças partidárias, pressões do povo por eleições diretas em 1984 (Diretas Já), vitória da oposição nas eleições indiretas de 1984, com as disputas de classe na elaboração da nova Constituição.

Não é por acaso que os autores destacam, como a “disputa mais acirrada”, a que se refere ao embate entre trabalhadores e empresários, tendo o cuidado de sublinhar que muitas demandas sociais dos trabalhadores foram satisfeitas, como as relativas ao salário, ao direito de greve, à jornada de trabalho semanal de 44 horas, aposentadoria e licença-maternidade. À cadeia anteriormente mencionada na definição de democracia se acrescentam, pois, as demandas de

igualdade. Vale salientar que, além de abordar o tema nos textos-sínteses, como exemplificamos a seguir, os autores trazem em todos os livros um boxe sobre as novas relações de trabalho.

Um balanço geral permite-nos observar que os trabalhadores conseguiram numerosas vantagens com a Constituição promulgada em 5 de outubro de 1988. Sua organização e a combatividade de seus representantes na Constituinte foram, sem dúvida, as principais responsáveis por essas conquistas [...] (Piletti; Piletti, 1991, p. 94)

Diversos setores da sociedade mobilizaram-se para participar da Constituinte, nas diversas comissões que se formaram. A legislação relativa ao trabalho e ao vínculo dos empregados com as empresas sofreu diversas alterações. (Piletti; Piletti, 2001, p. 132)

Aprovada em outubro de 1988, a nova Constituição trouxe importantes inovações, sobretudo na esfera dos direitos de cidadania: igualdade entre homens e mulheres, direito assegurado ao povo de apresentar projetos de lei ao Congresso, reconhecimento dos direitos dos quilombolas e dos povos indígenas, novos direitos no campo das relações trabalhistas (veja o boxe a seguir) etc. (Piletti; Piletti; Tremonte, 2010, p. 282)

Se a satisfação das demandas de igualdade pelo viés da relação capital/ trabalho/ classe social tende a desempenhar um papel determinante na definição do projeto democrático, é possível, todavia, entrever alguns vestígios ou indícios da presença das demandas de diferença desde a edição de 1991. A leitura do capítulo A marginalização de um povo (dividida em cinco partes: (i) o crescimento das cidades; (ii) A vida nas cidades; (iii) O povo vive doente; (iv) A discriminação contra grupos sociais; (v) Um mês contra uma vida) oferece um exemplo do equacionamento entre as demandas de igualdade e de diferença na coleção didática analisada.

No início do capítulo, os autores explicitam o sentido atribuído à expressão “marginalização de um povo”, fortemente associado à marginalização econômica de boa parte da sociedade brasileira, como indica o trecho seguinte:

Apesar de todas as suas lutas, e de todas as mortes, grande parte do povo brasileiro continua excluída da vida nacional. Não tem acesso aos alimentos necessários para uma vida saudável, a uma casa decente, à assistência médica e dentária, às escolas. Não tem acesso nem mesmo ao trabalho e, quando trabalha, recebe salários com os quais sobrevive com muitas dificuldades. Um em cada três brasileiros vive em estado de miséria absoluta. [...] A desigualdade social, ao invés de diminuir, cresce: os ricos ficam sempre mais ricos e os pobres sempre mais pobres. (Piletti; Piletti, 1991, p. 106)

Ao explicitar, no entanto, os objetivos desse capítulo no *Manual do Professor*, os autores, ao deixar claro sua preocupação em oferecer subsídios para a compreensão da realidade desigual da sociedade brasileira, incorporam a possibilidade de pensar “outras formas de marginalização”, como deixa entrever o terceiro objetivo explicitado no trecho a seguir.

(i) compreender os fatores que levaram o povo ao estado de marginalização em que se encontra; (ii) discorrer sobre as causas e consequências da marginalização das classes populares; (iii) *interessar-se pelo assunto e procurar outras formas de marginalização, não estudadas nos capítulos*; e (iv) oferecer sugestões para a superação da situação social desigual em que se encontra a população. (Piletti; Piletti, 1991, p. VIII, destaques nossos)

Do mesmo modo, na parte 4 desse capítulo, intitulada A discriminação contra grupos sociais – ainda na edição de 1991, os autores destacam como grupos sociais discriminados as mulheres, as crianças, os jovens e os negros, mas afirmam que são “principalmente, os pobres de todas as origens” (Piletti; Piletti, 1991, p. 110), que são marginalizados. Interessante observar que a abordagem da discriminação das mulheres continua pelo viés econômico, como deixam entrever os exemplos a seguir:

O número de mulheres que sai de casa para trabalhar está aumentando. De cada cem mulheres em idade de trabalhar, apenas catorze trabalhavam fora em 1920; em 1980, o número aumentou para 35 em cada cem. Em 1982, de cada três trabalhadores brasileiros, um era mulher.

Mas o problema maior é o salário. Em 1982, a metade das mulheres que trabalhavam recebia até um salário mínimo. Já entre os homens, um em cada três recebia até um salário mínimo. (Piletti; Piletti, 1991, p. 111)

Assim, embora termos como “marginalização” ou “discriminação” possam sugerir um diálogo com as demandas de diferença, as questões sociais, que estão na base das demandas de igualdade, predominam, como é possível constatar em relação à discriminação cultural das mulheres ou dos negros, por exemplo, nos trechos que se seguem.

[...] os negros continuam marginalizados e injustiçados no trabalho, discriminados nos clubes, na religião, na política, na educação.

[...] Em 1976, a renda média mensal dos brancos que trabalhavam era de Cr\$ 2.541,70 e a dos negros, de Cr\$ 890,50. A renda média do chefe de família era de 4,8 salários mínimos entre os brancos e de 1,7 salário mínimo entre os negros.

[...] no campo da Educação, a injustiça contra os negros é ainda maior. São poucos os que conseguem chegar ao fim do Segundo Grau e numerosos os analfabetos. (Piletti; Piletti, 1991, p. 113)

A referência à religião presente na primeira citação é a única que articula a dimensão cultural da discriminação vivida pelos negros. A própria abordagem da escola, no capítulo Cultura e educação, é feita por meio da crítica da desigualdade social econômica.

As mudanças de que o sistema escolar brasileiro necessita devem vir juntas com mudanças no nível de vida da população. Desse modo será possível quebrar o círculo vicioso miséria-miséria existente no Brasil. (Piletti; Piletti, 1991, p. 126)

Sobre os exercícios relativos a esse capítulo, é possível perceber uma abertura para que a questão da discriminação sofrida por mulheres e ou negros possa ser abordada sobre outros ângulos de análise, como indica a proposta de trabalho em grupo:

Trabalho em grupo:

- a) Além das discriminações citadas no texto deste capítulo, dar exemplos de outras injustiças que acontecem com as mulheres e os negros.
- b) O que podemos fazer para diminuir ou acabar com essas discriminações? (Piletti; Piletti, 1991, p. 114)

De maneira geral, no entanto, o tipo de equacionamento entre demandas de igualdade e de diferenças, com forte predominância da primeira em relação à segunda, tende a se manter na edição de 2001. Interessante observar que os autores, apesar de terem incorporado de forma mais explícita, nessa edição, questões de ordem cultural, elas não constituem, nesses textos, demandas políticas de diferença.

Isso se torna evidente quando, por exemplo, ao operar com um conceito de cultura pautado em matrizes essencialistas que tendem a coisificá-la, e/ou ao reduzir o sentido do termo cultura às diferentes manifestações culturais, os autores reatualizam sentidos de pluralidade cultural associados às diferentes festas regionais no Brasil. Eles dedicam um capítulo a este tema chamado Pluralidade cultural no Brasil (capítulo 20). No início do capítulo, o termo cultura aparece como “toda e qualquer criação humana, material ou espiritual, que distingue os grupos humanos das outras espécies animais” (Piletti; Piletti 2001, p. 198), e é destacada a heterogeneidade da cultura brasileira, “mistura de culturas herdadas de diferentes grupos étnicos” (idem). O mesmo ocorre

quando os autores dividem o capítulo em 10 partes: (1) As festas do Brasil; (2) Folguedos; (3) Feiras; (4) Música; (5) Literatura; (6) Teatro; (7) Pintura; (8) Arquitetura; (9) Cinema; e (10) Televisão; contudo, em nenhuma parte desse capítulo é problematizada a cultura negra ou indígena.

A análise dos exercícios da edição de 2001 reafirma a mudança apontada para o texto-síntese em relação às edições da década de 1980, no que diz respeito à incorporação do diálogo com a Antropologia, em particular no que concerne a definição do termo cultura, sem, no entanto, politizar o termo. O exercício a seguir é um exemplo do sentido de cultura mobilizado nesses textos:

1. Explique por que o Brasil é um país com intensa multiplicidade cultural. Depois, selecione no texto do capítulo trechos que exemplifiquem sua resposta.

[...] (Após texto Festa e Folclore, de Roberto Catelli Júnior) 1. Segundo o texto, como você definiria folclore?; 2. Qual a relação entre o folclore e as festas populares?; 3. Relacione esse texto ao conceito de cultura que você estudou neste capítulo. (Piletti; Piletti, 2001, p. 208 e 209)

É no livro *História e vida integrada* de 2010 que encontramos as demandas de diferença de forma mais presente, na medida em já operam com as ideias de movimentos sociais cujas demandas políticas mobilizam também sentidos de pertencimento a grupos culturais historicamente discriminados nos diferentes projetos de democracia. Assim, ainda que os movimentos sociais de luta por distribuição de terra ganhem maior destaque que outros movimentos, já se torna mais perceptível a introdução de outras demandas na construção de uma sociedade democrática. Ainda assim, essa edição, lançada após as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, não deixa de priorizar o binômio igualdade/ desigualdade social.

Desse modo, capítulos como o 23 – O Brasil de volta à democracia – e 24 – A democracia consolidada –, nos quais os autores descrevem as mudanças políticas decorrentes do processo de democratização, incluindo os acontecimentos políticos considerados mais marcantes até o segundo governo Lula, coexistem com capítulos como o 25 – Movimentos Sociais no Brasil –, em que, além do Movimento dos Sem Terra (MST) e das disputas dos povos indígenas por suas terras, é possível entrever uma parte dedicada ao Movimento Negro. Nesse capítulo, os autores discutem as desigualdades raciais, problematizam a democracia racial brasileira e a importância da luta pela afirmação e inserção da população afrodescendente (Piletti; Piletti; Tremonte, 2010, p. 308).

Apesar disso, a população afrodescendente do Brasil continua a sofrer com o preconceito e diversos níveis e formas, desde a construção de um padrão hegemônico de beleza europeia e branca até o desrespeito às tradições africanas. Além disso, há entre brancos e afrodescendentes profundas desigualdades econômicas e sociais.

[...] Diversos grupos de negros lutam contra a discriminação racial e pela afirmação dos direitos da população negra em geral. Uma de suas bandeiras é o resgate das tradições africanas, que, por muito tempo, foram tratadas com desrespeito ou como práticas ilegais. (Piletti; Piletti; Tremonte, 2010, p. 308)

Como traços da ampliação da cadeia de equivalência do sentido de democratização, é possível destacar o fato de, no *Manual do Professor* do livro de 2010, os autores trazerem como possibilidade de atividade no capítulo 24, A democracia consolidada, uma discussão sobre democracia política e democracia social:

É possível que os alunos levantem críticas que apontem para a ausência de uma “democracia social” no país em que vivemos. Pode ser interessante discutir a ideia de “cidadania plena” (aquela que inclui os direitos sociais), que começa a ter importância no debate político contemporâneo. (Piletti; Piletti; Tremonte, *Manual do Professor*, 2010, p. 48)

Podemos perceber que houve uma mudança na abordagem em relação às duas edições anteriores. Apesar dessa inclusão, a forma como os autores incluem esses grupos ainda é bastante marginal. Os indígenas aparecem apenas na luta por terras dentro de uma questão mais ampla, a reforma agrária; não são abordadas as demandas referentes ao direito à diferença cultural como religião, modos de vida, língua, entre outros. As demandas de diferença dos negros aparecem mais, mas mesmo assim em apenas uma página e meia, enquanto os movimentos por terra ocupam dez páginas. Sendo assim, podemos perceber que, mesmo após três décadas na definição de um projeto de sociedade democrática para o Brasil, ainda predominam as demandas políticas pautadas no combate à desigualdade social. A questão da diferença não é abordada, pelo menos não com a mesma intensidade, como questão política, isto é, como demandas de direito a serem contempladas em um projeto de sociedade democrática.

Interessante chamar a atenção que o *Guia do livro didático* de 2011 considerou, contudo, que a obra aborda de forma crítico-reflexiva a perspectiva quanto à História da África e indígena.

Discute-se a História da África e a situação dos afrodescendentes de maneira atualizada e de modo transversal entre os volumes. Enfatiza-se o tratamento da pluralidade étnica desse Continente na atualidade. [...] No livro do 9. ano, a África aparece no tratamento da questão da descolonização do pós-guerra: a situação do Continente no contexto de globalização e seus problemas sociais, com foco no problema da dependência e da pobreza. [...] Em relação aos povos indígenas, o tema inicia-se a partir do 7. ano, já no contexto da colonização, e focaliza a dimensão da resistência indígena. O trabalho, contudo, não se limita à sua presença no período colonial, uma vez que os povos indígenas são tematizados também no tempo presente, bem como é enfatizada sua produção cultural e inserção na sociedade brasileira atual, por meio de questões como a regulamentação e o uso de suas terras. (Brasil, 2010, p. 41, 42)

A forma pela qual os autores abordam os movimentos sociais e as demandas desses grupos nos três livros sofre algumas mudanças nas três décadas, mas podemos perceber a permanência da valorização de um sentido de democracia que não inclui necessariamente e com a mesma força as demandas de diferença. Há uma ampliação dessas discussões no livro de 2010, que possui mais páginas de texto-síntese dedicadas ao tema da diferença, além de trazer boxes específicos sobre as mulheres no mercado de trabalho e sobre a democracia racial no Brasil, com alguns de seus exercícios se voltando ao tema. Enquanto no livro de 2001 a discussão sobre as diferenças se restringe à pluralidade e diversidade regional, no livro de 2010 os autores trazem mais especificamente as questões dos negros e dos indígenas.

Para finalizar, gostaríamos de reforçar que não se trata, nesta análise, de desqualificar ou minimizar a importância de incorporar nesses textos curriculares as questões sociais e denunciar a desigualdade que ainda é realidade em nosso presente. Nosso intuito é apenas provocar uma reflexão sobre a importância da História do tempo presente para a compreensão da dinâmica assumida por essa disciplina escolar, que, como nos aponta Araujo (2006) mantém uma estreita relação com a possibilidade de uma visão crítica da realidade. Afinal,

O potencial transformador da História relaciona-se com a capacidade do aluno se perceber como um ser social, localizado em uma dada sociedade e em uma dada época, e perceber sua capacidade de ação nesse contexto. Entender que mesmo com as limitações que são historicamente determinadas, ele é sujeito de sua história e da História social de seu tempo. E esse potencial se localiza, em parte, no próprio objeto da História, e não apenas no seu método ou prática de ensino; essa especificidade lhe confere certo pioneirismo no processo de mudança. (Araujo, 2006, p. 59)

Defendemos, assim, que esse potencial transformador pode se desenvolver de forma mais radical perante as demandas de nosso presente, na medida em que a mobilização de memórias nas aulas de História se articule também com as demandas de diferença formuladas pelos diferentes grupos que lutam por reconhecimento no cenário político contemporâneo. Concordando que esses textos didáticos traduzem as lutas de significação do que entendemos por “identidade”, “cultura”, “social”, “desigual”, “diferença”, “cidadania”, “sociedade brasileira”, caberia perguntar-nos por que essas demandas de diferença não participam, como mostrou essa análise, com a mesma força nas cadeias de equivalência que se formam, no currículo de História, em torno do significante democracia?

Bibliografia

- ARAUJO, Cinthia Monteiro de. *Formando sujeitos: as alianças entre o ensino de História e a Educação em direitos humanos*. Dissertação de Mestrado, orient. Vera Maria Candau. Rio de Janeiro: PUC-RJ, 2006.
- BÉDARIDA, François. Le temps présent et l'historiographie contemporaine. *Vingtième Siècle, Revue d'Histoire*, n. 65, jan.-mar. 2001.
- BRASIL. *Guia de livros didáticos: PNLD 2011: História*. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2010.
- COLLIOT-THÉLÈNE, Catherine. Identité nationale et enseignement de l'Histoire. *Revue Internationale d'Éducation*, n. 13, Sèvres, mar. 1997.
- DOSSE, François. *A História à prova do tempo: da História em migalhas ao resgate do sentido*. São Paulo: Unesp, 2001.
- _____. *A História em migalhas: dos Annales à Nova História*. São Paulo/Campinas: Ensaio/Unicamp, 1992.
- GABRIEL, Carmen Teresa; COSTA, Warley da. Currículo de História, políticas da diferença e hegemonia: diálogos possíveis. *Revista Educação e Realidade* 36 (1), p. 127-146, Porto Alegre, jan.-abr, 2011. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade.
- _____; _____. Que “negro” é esse que se narra no currículo de História? *Revista Teias* 11 (22), maio-ago. 2010.
- HARTOG, François. A arte da narrativa histórica. In: BOUTIER, Jean; JULIA, Dominique (orgs.). *Passados recompostos: campos e canteiros da História*. Rio de Janeiro: UFRJ/FGV, 1998.

_____. O tempo desorientado: Tempo História "Como escrever a História da França". *Anos 90. Revista do Programa de Pós-graduação em História*, n. 7, Porto Alegre, UFRGS, 1997.

_____. *Regimes d'historicité*. Paris: Seuil, 2003.

JAMESON, Fredric. *Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo: Ática, 1997.

KOSELLECK, Reinhart. *Le futur passé: contribution à la sémantique des temps historiques*. Paris: L'École des Hautes Etudes en Sciences Sociales, 1990.

LACLAU, Ernesto. *La raison populiste*. Paris: Seuil, 2005.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE Chantal. *Hegemonía y estrategia socialista: hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2004.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e hibridismo: para politizar o conceito de cultura. *Educação em Foco* 8 (1-2), p. 13-30, Juiz de Fora, UFJF, 2004.

MARCHART, Oliver. *El pensamiento político pos-fundacional: la diferencia política en Nancy*, Lefort, Badiou y Laclau. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2009.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Currículo, identidade e diferença. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; MACEDO, Elizabeth Fernandes de. *Currículo, práticas pedagógicas e identidades*. Porto: Porto, 2002, p. 11-33.

NORA Pierre. Entre memória e História: a problemática dos lugares. Projeto História. São Paulo: PUC-SP, Programa de Pós-graduação em História, dez. 1993, p. 11.

PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino. *História e vida*, 4 v. São Paulo: Ática, 1991 e 2001.

PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino; TREMONTE, Thiago. *História e vida integrada*, 4 v. São Paulo: Ática, 2010.

REIS, José Carlos. *Tempo, História e evasão*. Campinas: Papyrus, 1994.

ROUSSO, Henri. Réflexions sur l'émergence de la notion de mémoire. In: VERLHAC, Martine (org.). *Histoire et Memoire*. Grenoble: CNDP, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do Currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.