

Márcia de Almeida Gonçalves

Helenice Rocha

Luís Reznik

Ana Maria Monteiro

ORGANIZADORES

Qual o valor da história hoje?



FGV
EDITORIA

Márcia de Almeida Gonçalves
Helenice Rocha
Luís Reznik
Ana Maria Monteiro

ORGANIZADORES

Qual o valor da história hoje?



Copyright © 2012 Márcia de Almeida Gonçalves, Helenice Rocha, Luís Reznik e Ana Maria Monteiro

Direitos desta edição reservados à
EDITORA FGV
Rua Jornalista Orlando Dantas, 37
22231-010 | Rio de Janeiro, RJ | Brasil
Tels.: 0800-021-7777 | 21-3799-4427
Fax: 21-3799-4430
editora@fgv.br | pedidoseditora@fgv.br
www.fgv.br/editora

Impresso no Brasil | *Printed in Brazil*

Todos os direitos reservados. A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação do copyright (Lei nº 9.610/98).

Os conceitos emitidos neste livro são de inteira responsabilidade dos autores.

1ª edição — 2012

Preparação de originais: João Marcos Reis de Faria e Letícia Borba Balceiro
Revisão: Fatima Caroni e Sandro Gomes
Capa e diagramação: Ilustrarte Design e Produção Editorial
Imagem da capa: © Maugli/Shutterstock

Ficha catalográfica elaborada pela
Biblioteca Mario Henrique Simonsen/FGV

Qual o valor da história hoje? / Márcia de Almeida Gonçalves...[et al.] , organizadoras .— Rio de Janeiro : Editora FGV, 2012.
328 p.

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-85-225-0963-8

História — Estudo e ensino. I. Gonçalves, Márcia de Almeida. II. Fundação Getulio Vargas. III. Título.

Sumário

APRESENTAÇÃO

7

PARTE I: Formas de escrever e ensinar história

1. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história? <i>Durval Muniz de Albuquerque Júnior</i>	21
2. O valor da vida dos outros... <i>Márcia de Almeida Gonçalves</i>	40
3. Ciências do espírito: relações entre história e educação <i>Maria Nazaré de Camargo Pacheco Amaral</i>	51
4. A aula como desafio à experiência da história <i>Valdei Lopes de Araujo</i>	66

PARTE II: Memória e identidade

5. Do dever de memória ao dever de história: um exercício de deslocamento <i>Eunízia Barros Barcelos Fernandes</i>	81
6. Memória e reconhecimento: notas sobre as disputas contemporâneas pela gestão da memória na França e no Brasil <i>Luciana Heymann e José Maurício Arruti</i>	96

7. Cartografias da memória: história, memória e ensino da história <i>Margarida de Souza Neves</i>	120
8. Uma província em disputa: como os fluminenses lidaram com a memória imperial na década de 1920 <i>Rui Aniceto Nascimento Fernandes</i>	132
9. A história é uma escola! O paradigma do nacional na literatura didática de Viriato Corrêa <i>José Ricardo Oriá Fernandes</i>	151
10. Nação, nacionalismo e identidade do estudante de história <i>Luis Fernando Cerri</i>	168
PARTE III: Tempo e alteridade	
11. Tempo presente no ensino de história: o anacronismo em questão <i>Ana Maria Monteiro</i>	191
12. Que passados e futuros circulam nas escolas de nosso presente? <i>Carmen Teresa Gabriel</i>	215
13. Aprender e ensinar o tempo histórico em tempos de incertezas: reflexões e desafios para o professor de história <i>Sonia Regina Miranda</i>	241
14. Alteridade e ensino de história: valores, espaços-tempo e discursos <i>Cecília M. A. Goulart</i>	263
15. A leitura na aula de história como experiência de alteridade <i>Helenice Rocha</i>	282
16. Do colorido à cor: o complexo identitário na prática educativa <i>Júnia Sales Pereira</i>	306

Sobre os autores

323

12 Que passados e futuros circulam nas escolas de nosso presente?

Carmen Teresa Gabriel

A história, desse ponto de vista, não deve e não pode confundir-se com simples aprendizado de conteúdos, mas deve perseguir a possibilidade de adquirir competências específicas capazes de fundamentar uma reelaboração incessante da experiência temporal com relação às experiências passadas. Mais do que transmitir conteúdos através de uma boa didática, esta teria que dar condições de criar as bases para o estabelecimento de relações com o passado que são necessariamente distintas segundo os presentes vividos.

[Guimarães, 2009:49]

Pensar o ensino de história pelo viés da produção, classificação e distribuição desse conhecimento disciplinar em contextos de formação tem sido meu objeto de reflexão e pesquisa nos últimos anos. Inicio minhas argumentações anunciando, ainda que de forma breve, alguns pressupostos teóricos que estão na base das teses aqui defendidas. Refiro-me particularmente ao reconhecimento tanto das especificidades de cada uma das diferentes *esferas de problematização* do conhecimento histórico, quanto da indissociabilidade entre as mesmas. Afirmo, pois, a potencialidade analítica da hibridização permanente entre os fluxos de sentidos que são produzidos e atravessam os espaços discursivos singulares onde ocorre a revisitação do passado pela escrita histórica.

Neste texto, como sugerem título e epígrafe, interessa-me continuar nesse debate de pensamento mais geral, apostando na análise das temporalidades recontextualizadas na escola da educação básica para a compreensão

dos processos de produção e distribuição desse conhecimento em meio às lutas hegemônicas em torno de processos de significação e de identificação que posicionam os sujeitos frente às demandas de cada presente. Isso significa assumir a centralidade do tempo histórico tanto na escolha do quadro de instrumentos de análise sobre nosso presente quanto na apreensão dos processos de produção e de reelaboração didática do conhecimento histórico. Elemento incontornável na produção, ensino e aprendizagem da história, o tempo, ou melhor, os sentidos atribuídos a esse significante e os efeitos que esses sentidos exercem sobre a significação de nossa experiência temporal na contemporaneidade merecem ser explorados. Afinal, respostas a questões tão atuais como as elaboradas por Leonor em conferência proferida no Rio de Janeiro, em 2001: “Como articular o que permanece e o que se transforma? Como identificar-se a uma pertença comum? Como reconhecer-se em um passado e em um futuro?” — não corresponderiam aos desafios permanentes presentes na prática profissional cotidiana do historiador e/ou do professor de história? Como enfrentá-las sem uma discussão rigorosa do ponto de vista teórico e político acerca das temporalidades e seus efeitos nas disputas de nosso presente?

Estruturei as argumentações que se seguem em três momentos que, longe de ser escritos acabados, apresentam-se como notas que, como qualifica Larossa, são

notas de leitura, reflexões fragmentárias em forma de esboços, uma ideia. Visualmente se parece com uma colagem ou, melhor, com um desses murais de cortiça nos quais se vai cravando, com percevejos, diferentes papeizinhos em torno de um assunto. Musicalmente se pareceria a uma série de variações sobre um tema. Mas talvez, simplesmente, minhas notas não sejam nada mais do que anotações preparatórias para o texto sobre uma concepção da transmissão educativa, que eu até agora não fui capaz de escrever [Larossa, 2001:281].

A primeira nota diz respeito à articulação entre temporalidade e quadro de pensamento, trazendo para a discussão a categoria heurística “regimes de historicidade”, desenvolvida por Hartog (2007). Trata-se de sublinhar algumas singularidades da forma como nosso presente tem equacionado a tensão entre passado e futuro e quais as implicações desse equacionamento nos debates acerca da disciplina escolar história. Na segunda nota, aprofundo o diálogo estabelecido com Paul Ricœur, colocando em evidência conceitos de seu qua-

dro teórico como “narrativa”, “representância”, “identidade narrativa”, que podem contribuir para a análise pretendida. Por fim, na última nota e a partir da análise de fragmentos de textos produzidos por alunos do terceiro ano do Ensino Médio à luz das contribuições de Ricœur (1983-85; 1997) destaco equacionamentos entre passado e futuro, realizados por esses sujeitos, alunos de história, leitores e produtores de sentidos, que oferecem pistas sobre a história que lhes vem sendo narrada ao longo de sua trajetória escolar.

Tempo histórico e ensino de história em tempos de incerteza

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 [Roussso, 1998:80].

Atualmente, a discussão sobre o ensino e a aprendizagem de passados e futuros, por meio da disciplina escolar história, remete-nos diretamente a uma das diversas *crises* que qualificam nosso presente e interferem na configuração de nosso quadro de pensamento. Expressões como “presentismo”; “aceleração da história”, “compressão da memória”, “fim das utopias”, em voga nos debates intelectuais da atualidade, são indícios de que os sentidos atribuídos ao tempo presente interferem na leitura contemporânea do mundo. Esses diferentes termos convergem na tentativa de fixar um sentido de temporalidade produzido em meio aos efeitos do que Hartog (2007) nomeou de “crise do regime moderno de historicidade”.¹ Em seus estudos sobre as formas dos homens se relacionarem com o tempo e no que se refere mais particularmente ao regime de historicidade pós-moderno, o autor (2007) trabalha com a hipótese de que a queda do muro de Berlim em 1989 representa uma data simbólica naquebra do regime moderno de historicidade que teria começado por volta do século XVIII.²

¹ Hartog nomeia de regime de historicidade “os diferentes modos de articulação das categorias de presente, de passado e de futuro. Conforme a ênfase seja colocada sobre o passado, o futuro ou o presente, a ordem do tempo não é a mesma. O regime de historicidade não é uma realidade acabada, mas um instrumento heurístico” (Hartog, 2007:16).

² O regime de historicidade inaugurado com a modernidade, em especial com a Revolução Francesa, tem a particularidade de enfatizar as expectativas futuras em detrimento das vivências passadas, invertendo,

A inauguração desse novo regime de historicidade, identificado por alguns estudiosos como uma verdadeira “crise da historicidade”, traz como um de seus sintomas mais visíveis a aceleração do ritmo das transformações que tendem a esgarçar os fios das tramas que se tecem entre “campo de experiência” e “horizonte de expectativa”.³ Percebidas por Koselleck como uma possibilidade teórica, uma condição do pensamento histórico, exercendo, pois, uma função discursiva na escrita da história, essas duas categorias seriam as guardiãs da historicidade na qual sujeitos, instituições e práticas sociais estão imersos. Cada presente traz, assim, a marca dos equacionamentos buscados e disputados para essa tensão entre experiência e expectativa. A marca do regime de historicidade contemporâneo carregaria, dessa forma, a ideia de um presente que se eterniza fazendo com que os sentidos de termos como *tradição* e *utopia* — tais como hegemonicamente fixados até então — sejam desestabilizados. Vivemos, desse modo, tempos incertos e paradoxais em suas implicações epistemológicas e políticas na construção de um quadro de inteligibilidade do mundo.

Em termos epistemológicos, tempos de incertezas trazem um potencial fecundo para o campo da história ao nos remeterem a tempos em que somos colocados no epicentro de um debate sobre objetivismo, objetivação e subjetivismo em torno dos sentidos de passado, presente e futuro, bem como da ideia de unicidade do tempo (Koselleck, 1990; Ricœur, 1997). Tempos em que novas possibilidades de equacionar passado e futuro estão dadas, novas formas de se relacionar com o passado e futuro estão abertas. Novas narrativas históricas podem ser escritas, tornando possível reviver o passado não mais do ponto de vista do acabado, do imutável, do irrevocável. Novos fluxos de sentido de passado estão disponíveis, abrindo caminho para que se possam reviver potencialidades não realizadas.

Do ponto de vista político, essa pluralidade de articulações possíveis também insere na disputa fluxos culturais que carregam e reforçam as ideias do que tem sido chamado de *presentismo*, cuja marca consiste em um achamento da linha de tensão entre passado e futuro. O fim da crença no progresso abre uma fresta para que a concepção de um futuro promissor seja substituída pela incerteza de tempos sombrios, inseguros e apocalípticos. Não é mais possível escrever a história do ponto de vista do futuro. Passado e futu-

de certa forma, o equacionamento do regime de historicidade anterior quando o passado lançava luz sobre o futuro, isto é, quando a história era vista como *mestra da vida*.

³Ver Koselleck (1990).

ro tornam-se opacos. O presente hipertrofia-se alimentado pelo consumismo desenfreado, pelos recursos das mídias que rapidamente tornam “bens, acontecimentos e pessoas, obsoletos” (Hartog, 2003:27). Sem possibilidades de lembranças nem de sonhos, o que nos restaria seria viver o aqui e o agora.

Com efeito, esse tipo de leitura encontra terreno fértil a partir do final do século XX, quando mudanças incessantes e cada vez mais aceleradas não apenas radicalizam a ruptura entre passado e presente — já iniciada com a instalação do regime moderno de historicidade — mas também obscurecem igualmente o horizonte de espera.

No entanto, se, como afirma Rousso (1998:80, grifo nosso), essa forma de significar nosso presente é “uma resposta à incerteza atual do presente e do futuro” outras respostas também seriam possíveis e podem ser formuladas com o intuito de estabelecer um laço dinâmico entre passado, presente e futuro, em meio ao qual haja ainda a possibilidade de pensar mudanças, permanências, continuidades, subversões, durações ou, dito de outra forma, ainda seja possível pensar historicamente. Um equacionamento como o de Ricœur (1985; 1997) convida-nos a pensar em que ponto o passado pode se mais imprevisível e nossas expectativas mais determinadas frente às demandas de nosso presente.

A busca dessas outras respostas possíveis faz parte, embora não de forma exclusiva, do fazer profissional do historiador e do professor de história. Essa afirmação está na base da discussão em torno da temática central deste texto. Não é por acaso que pesquisas na área do ensino de história, nas últimas quatro décadas, têm reafirmado, mesmo que indiretamente, a centralidade da reflexão sobre o tempo histórico nas discussões sobre a reforma curricular dessa disciplina. Reforma ou reformas que, em linhas gerais, tendem a dar respostas a uma disciplina *em crise*. Não cabe nos limites deste artigo um aprofundamento sobre essa questão, no entanto, trago afirmações ou constatações da área ao longo desse período, que oferecem indícios dos efeitos dessa *crise da historicidade na crise da disciplina de história*, tanto no que se refere a seu potencial heurístico do ponto de vista epistemológico quanto a sua possibilidade desmobilizadora do ponto de vista político.

Desde os anos 1980, a crítica à *história tradicional*,⁴ hegemonic, até então, na matriz da historiográfica escolar, tem marcado os debates no campo do ensino de história. Entre os diferentes significantes mobilizados para fixar

⁴ O adjetivo *tradicional* tem sido utilizado de forma pejorativa no campo do ensino de história com o intuito de fixar um sentido de história que se quer superar. A história tradicional corresponderia, de certa

o sentido de *tradicional* e adjetivar uma história que precisa ser superada, a ideia de um tempo histórico linear, assimilado à noção de progresso e a uma perspectiva eurocêntrica da história, se destaca como sendo, entre as marcas do tradicional, a mais combatida. Essas críticas, quando voltadas para a recontextualização didática dessa percepção de tempo histórico, questionam de forma contundente a tendência em reduzir o estudo das temporalidades a sua dimensão cronológica ou à mobilização de explicações monocausais por meio das quais os acontecimentos se relacionam *um após o outro* em uma direção predeterminada. Em alguns estudos, a dificuldade de superação, por parte dos professores, dessa visão linear do tempo é percebida como uma das causas, quando não a principal, do fracasso da implementação das novas propostas curriculares ao longo desse período. Do mesmo modo, estudos recentes (Miranda e Luca, 2004) sobre o programa de avaliação do livro didático dessa disciplina apontam a presença ainda forte de uma organização dos conteúdos históricos pautada na lógica cronológica linear.

Importa sublinhar, no entanto, que, ao longo dessa trajetória, outras recontextualizações didáticas do tempo histórico têm sido propostas, pautadas, em sua maioria, na concepção do tempo braudeliano, como indicam, por exemplo, os *Parâmetros curriculares nacionais* (PCNs) dessa área, publicados no final dos anos 1990. Nessas formulações, a história considerada tradicional tende a ser substituída por uma *história-problema*, que se quer mais científica, apresentando-se, assim, em oposição à primeira. Percebe-se que a *proposta didática* dos eixos temáticos nos PCNs, por exemplo, consiste basicamente em ressignificar os conceitos operatórios — tempo, fato histórico e sujeito histórico — na *nova matriz disciplinar* informada pelo quadro teórico da *história-problema*, seja nos moldes das correntes historiográficas francesas que compõem o que ficou conhecido pela Nova História, seja pela matriz historiográfica marxista,⁵ seja ainda pelo hibridismo dessas diferentes matrizes.

Instaura-se, desde então, nos debates de campo, a dicotomia entre *história tradicional e história-problema*, que tende a dificultar o enfrentamento

forma, à recontextualização didática da história dos acontecimentos combatida desde os anos 1930 pela historiografia dos *Annales*.

⁵ Em relação a essa matriz historiográfica, chamo a atenção que, embora a sua recontextualização didática tenda igualmente a reforçar as perspectivas da linearidade do tempo histórico, substituindo a noção de progresso pela de *revolução*, ela não aparece associada à historiografia tradicional. Essa observação permite pensar que esse adjetivo fixa tanto perspectivas epistemológicas quanto políticas do conhecimento histórico. O tradicional é associado a uma historiografia conservadora, incompatível com a noção de *formação para a cidadania* que emerge, desde os anos 1980, com muita força nas justificativas da pertinência e necessidade da presença desse conhecimento na grade curricular da educação básica.

da recontextualização didática do tempo histórico. Essa dicotomização mobiliza, na área, outras oposições como narratividade e científicidade, subjetividade e objetividade, interpretação e explicação, estabelecendo cadeias de equivalências e cortes antagônicos cujos efeitos epistemológicos e políticos se fazem também sentir no plano pedagógico e, particularmente, na fixação de sentidos de passados, presentes e futuros em contextos escolares.

Em linhas gerais, esse debate, quando recontextualizado nas salas de aula de história e hibridizado com a discussão sobre tempo histórico, tende a reforçar a cadeia de equivalências que, ao associar discursivamente *tradicional*, *linearidade*, *cronologia*, *datação*, *memorização*, *linha do tempo*, *processo* e *progresso*, fixa um sentido de história a ser combatida em nome de uma história-problema ou história conceitual. Nesse movimento, o tempo linear aparece em oposição às temporalidades múltiplas de curta, média e longa duração, de ritmos diferenciados, continuidades e permanências, de mudanças, rupturas e simultaneidades. Esse engessamento de concepções de tempo em posições opostas e de negação mútua faz emergir certas tensões, cujo enfrentamento exige buscar alternativas teóricas para além de uma escolha entre um dos polos que as configuram.

Entre os efeitos dessas tensões nos processos de reelaboração didática do conhecimento, destacam-se aqueles que colocam para os sujeitos que participam diretamente da produção da historiografia escolar ensinada — professores, autores de livros didáticos — a necessidade de optar entre abrir mão de algo já conhecido em nome do ensino de uma história *alternativa* à história tradicional ou apegar-se ao que já se conhece mesmo correndo o risco de reforçar dicotomias e práticas curriculares que se quer combater. Nenhuma dessas alternativas parece-me potencialmente fecunda para fazer avançar o debate. Com efeito, nem o *abandono* do ensino dos marcadores e conectores do tempo nem tampouco o reforço da perspectiva linear eurocêntrica são as únicas e melhores respostas para enfrentar a complexidade do ensino das temporalidades históricas.

O que está em jogo nessa tensão não é apenas a busca de *uma boa transposição didática*, mas sim a possibilidade — ou não — de pensar o ensino de história como processo, isto é, articulado a alguma dimensão de totalidade como marca da condição do pensável.

Argumento, pois, que pensar a fixação da noção de processo via o reforço da ideia de um tempo linear reduzido ao aprendizado da cronologia, ao contrário de ser a única opção disponível e possível, consiste sobretudo em

uma estratégia discursiva em meio à luta hegemônica pelas explicações *mais verdadeiras* de nosso tempo presente. Por meio de recursos retóricos que transformam particularidades em universalidades, partes em todo, a crítica à história tradicional tende muitas vezes a combater igualmente a possibilidade de pensar a noção de processo a partir de outras articulações possíveis e que permitam responder às seguintes questões: como quebrar a linearidade tal como concebida no âmbito da historiografia *tradicional* escolar e, ao mesmo tempo, garantir a inteligibilidade da história ensinada? Qual sentido de tempo histórico contribui para pensar esse desafio em tempos de incerteza? Nessa perspectiva é que se justifica a aposta no diálogo com Paul Ricœur, como argumentarei a seguir.

O diálogo com Paul Ricœur

O tempo torna-se tempo humano na medida em que ele é articulado na forma narrativa, em contrapartida, a narrativa é significativa na medida em que delinea os traços da experiência temporal [Ricœur, 1983:17, tradução livre].

A citação acima nos remete diretamente ao cerne das argumentações desenvolvidas por Ricœur⁶ que justificam minha aposta nessa interlocução teórica. Interessa-me, mais particularmente, explorar a articulação entre os significantes “tempo” e “narrativa”, tendo como foco o que, nessa associação, pode fazer avançar o debate acerca das fixações de tempo histórico que estão na base das questões anteriormente formuladas.⁷

⁶ Refiro-me especialmente à trilogia *Temps et récit*, publicada entre 1983 e 1985, em edição francesa. Neste texto, explorarei mais particularmente as argumentações desenvolvidas no terceiro volume que corresponde a quarta parte — “Tempo narrado” — de seu trabalho. O esforço teórico de Ricœur nesse terceiro volume, estruturado em duas seções, além das conclusões, consiste em confrontar a aporética da temporalidade com a poética da narratividade. Para tal, na primeira seção, o autor retoma as reflexões sobre as aporias do tempo a partir do estreitamento do diálogo com alguns filósofos como Kant, Husserl e Heidegger. Nos primeiros capítulos da segunda seção, Ricœur se preocupa em diminuir a distância no plano ontológico entre as percepções do “real” e da “realidade”, nos dois grandes moldes narrativos — o da história e o da ficção — com o intuito de compreender o trabalho de refiguração do tempo pela poética da narratividade. Em seguida, já nos dois últimos capítulos, o filósofo concentra-se em averiguar a questão da totalidade da unicidade do tempo, ampliando a intenção ontológica ao trazer para o debate a ideia de *consciência histórica* que mobiliza simultaneamente os sentidos de *consciência* tanto no plano do *fazer a história* quanto no de *pertencer à história*. Por fim, nas conclusões, escritas em forma de posfácio um ano após a finalização dos três volumes, Ricœur avança com uma terceira aporia — a da inescrutabilidade do tempo —, apontando os limites externos e internos da narrativa.

⁷ Para a compreensão dos processos de produção e distribuição do conhecimento histórico em contextos de formação, igualmente à luz das contribuições de Paul Ricœur e a partir de outros recortes e ênfases, ver Gabriel (2003) e Gabriel e Costa (2010).

A preocupação maior desse filósofo, na trilogia *Temps et récit* (1983-85), 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 os seus efeitos — e tempo íntimo, subjetivo, vivido por cada um de nós, objeto de reflexão da fenomenologia. Sua tese central é afirmar a potencialidade teórica do *tempo narrado* — tanto na historiografia quanto nas obras de ficção —, que funciona como uma mediação entre essas duas concepções de tempo. Na perspectiva desenvolvida por Ricœur, o tempo só se deixa dizer na forma narrativa e é por meio dessa forma que a experiência temporal se torna significativa. Dito de outra forma, a narrativa cria conexões que reinscrevem o tempo vivido no tempo cósmico.

As reflexões de Ricœur (1983-85) sobre o tempo histórico foram inseridas pelos historiadores em um debate muito mais amplo em torno da natureza epistemológica específica do conhecimento histórico.⁸ Tendo como base o estudo aprofundado e comparativo de domínios diferenciados, como o da crítica literária, o da fenomenologia hermenêutica do tempo e o da teoria da história, Paul Ricœur 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”⁹ (Ricœur, 1983:250). Consolida-se, assim, a possibilidade de conceber o discurso histórico — entendido como uma forma de configuração narrativa — na pauta de uma *epistemologia mista* (Ricœur apud Dosse, 1999a:76), capaz de absorver a tensão que lhe é própria, entre a construção de sentido e a busca da verdade, entre compreensão e explicação.

Com efeito, essa perspectiva teórica permite demonstrar que o termo *narrativa* é comumente mobilizado nas críticas à história *tradicional* como uma metonímia pela qual um tipo particular de narrativa confunde-se com a própria estrutura narrativa configuradora do conhecimento histórico. Essa

⁸ Para um maior aprofundamento desse debate, ver os trabalhos de Hartog (1995), Cardoso (1997) e Dosse (1999a, 1999b), entre outros.

⁹ Os historiadores, como cientistas sociais, constroem e operam com temporalidades de ritmos e durações diferentes — curta, média e longa duração —, há quase meio século, afastando-se da concepção de acontecimento privilegiada pela história narrativa *tradicional*. No lugar de eventos contingentes, únicos, de breve duração e articulados comumente à esfera política-institucional, os historiadores passaram a se interessar por estruturas econômicas, sociais e mentais, cujos ritmos de transformação são muito mais lentos, quase imperceptíveis. No lugar da continuidade, a descontinuidade; no lugar da efemeridade do acontecimento, o peso das grandes estruturas. As reflexões de Ricœur contribuíram, no entanto, para provar que, por trás dessa aparente descontinuidade, o fio da trama não é nunca completamente rompido.

metonímia fez escola e deixou consequências profundas que ainda persistem na compreensão dessa disciplina entre historiadores e professores de história.

Para fins deste estudo, retenho dessa discussão, de certa maneira, *reabilitadora* do termo *narrativa*, o desafio apontado por Paul Ricœur que consiste em pensá-la como “o guardião do tempo, na medida em que só haveria tempo pensado quando narrado” (Ricœur, 1997:417). Interessa-me, mais particularmente, explorar em que medida a assunção do reconhecimento da estrutura narrativa do conhecimento histórico pode ajudar a enfrentar os desafios colocados pelo ensino de temporalidades, sem cairmos nas armadilhas dos essencialismos e dos relativismos.

Nessa perspectiva, argumento que uma das contribuições mais fecundas do conceito de narrativa, percebido como estrutura temporal, consiste em propor saídas para a crise da disciplina história em meio à crise de historicidade, na medida em que permite enfrentar alguns dos desafios da história ensinada na educação básica envolvendo diretamente questões de ensino e aprendizado do tempo histórico.

Como pensar e representar esse tempo que nos envolve em sua vastidão? Como representá-lo de forma a articular simultaneamente os “fragmentos de durações” e a ideia de sua “transcorrência em um fluxo único”? Para esse filósofo é justamente o tempo histórico — esse “terceiro tempo”, como ele o nomeia — que ajudaria a fazer trabalhar as aporias relativas ao tempo, contidas nessas interrogações.

A aposta nesse diálogo com Paul Ricœur redimensiona, pois, o papel da centralidade da reflexão histórica no nosso presente e oferece elementos para discutir o valor do ensino da história como um dos elementos incontornáveis de pensamento que configuram e condicionam nossos quadros de inteligibilidade. Entender a importância da contribuição desse conhecimento nesses termos nos coloca — pesquisadores e professores —, todavia, frente ao seguinte desafio: como ensinar a pensar historicamente quando isso pressupõe mobilizar algo cuja apreensão é de tal ordem de complexidade? É nesse ponto que a potencialidade analítica da narrativa histórica se mostra mais fecunda.

Antes de explorarmos essa potencialidade no campo da historiografia escolar, importa sublinhar que a poética da narratividade, na concepção da hermenêutica de Paul Ricœur, deve ser entendida em sua tríplice dimensão — envolvendo três momentos distintos, mas indissociáveis: a prefiguração, a configuração e a refiguração narrativa —, nomeada por ele de “tríplice relação mimética entre a ordem da narrativa e a ordem da ação da vida” (Ricœur,

1997:7). Desse modo, ao mobilizarmos narrativas para significarmos nossa experiência temporal — individual ou coletiva —, mobilizamos simultaneamente essas diferentes dimensões que se articulam em permanência.

A primeira dimensão pressupõe levar em consideração uma forma de inteligibilidade característica do senso comum, que consiste na competência em acompanhar uma história. Tal característica, presente nas configurações narrativas históricas e ficcionais, já está presente, para esse filósofo, no momento da pré-compreensão: “Os dois modos narrativos são precedidos pelo uso da narrativa na vida cotidiana” (Ricœur, 1995:280). A configuração do tempo na narrativa corresponde à composição do texto literário ou histórico quando a intriga a ser narrada é armada, reconstruída a partir dos recursos específicos de cada modalidade narrativa.¹⁰ O terceiro momento — o da refiguração do tempo — corresponde ao encontro do mundo do texto com o mundo do leitor que, segundo Ricœur, completa de forma provisória e sempre incompleta o círculo hermenêutico, fazendo, assim, com que a carga heurística do termo *narrativa* possa ser melhor apreciada.

Desse modo e tendo em vista o recorte privilegiado nessa análise, optei por dar maior ênfase ao terceiro momento, isto é, o da refiguração do tempo pela narrativa histórica, com o intuito de dar visibilidade aos mecanismos desse processo que permitem analisar, na próxima seção, algumas pistas da apreensão do tempo histórico nas narrativas produzidas pelos alunos da educação básica. Com efeito, reconhecendo que não somos “menos leitores de história do que de romances” e que, nesse sentido, “todas as grafias — e dentre elas, a historiografia — dependem de uma teoria ampliada da leitura” (Ricœur, 1997:316), Paul Ricœur, em diálogo com as contribuições de uma “teoria ampliada da recepção”, nos oferece elementos para reafirmar sua tese.

Em suas conclusões do terceiro e último volume, Ricœur (1997:417), ao “reunir os resultados alcançados” e simultaneamente manifestar a “ambição de explorar os limites de seu empreendimento” teórico, explora, mais

¹⁰ Com efeito, a aproximação com as teorias narrativistas não impede Ricœur de perceber seus limites, quando se trata da narrativa histórica. O filósofo identifica três níveis de cortes epistemológicos que justificam esse distanciamento: o dos procedimentos, o das identidades/entidades e o das temporalidades. Ricœur inicia sua argumentação sublinhando o fato de o saber histórico proceder de pesquisa. Mesmo admitindo que o ato de narrar comporta elementos de explicação — a narrativa é autoexplicativa, explicação pela intriga —, Ricœur insiste na especificidade da forma explicativa do saber histórico que, ao incorporar a problematização e a crítica, distancia-se das tramas da narrativa de ficção. Esse autor deixa claro que a procura de objetividade, por mais frágil e exposta a tantos questionamentos, por mais incompleta, é uma pretensão sempre presente no projeto de pesquisa histórica. O historiador não se pode permitir apenas contar uma história, vê-se na obrigação de autenticar sua narrativa.

uma vez, sua hipótese central, que consiste em apostar na potencialidade analítica da poética da narrativa no enfrentamento da aporética do tempo. Para tal, ele reorganiza suas argumentações em torno de três problemáticas presentes, com intensidades variadas, ao longo dos três volumes dessa sua obra: a da “dupla perspectiva na especulação sobre o tempo”, a da “totalidade do tempo” e a da “irrepresentabilidade do tempo”.¹¹ A fim de avaliar a adequação das possíveis respostas para cada uma das problemáticas, Ricœur explora sua hipótese e conclui que:

A virtude dessa prova de adequação terá sido pelo menos revelar, ao mesmo tempo, a amplitude do domínio em que a réplica da poética da narrativa à aporética do tempo é pertinente — e o limite para além do qual a temporalidade, escapando a trama da narratividade, retorna o problema do mistério [Ricœur, 1997:421].

Para fundamentar essa tese, Ricœur articula 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. Ricœur identifica e analisa os aspectos que permitem tanto falar de “ficcionalização da história” quanto de “historicização da ficção”, isto é, de uma “refiguração cruzada” nos processos de refiguração do tempo, por meio da poética da narratividade.¹² Para o filósofo, esse entrecruzamento de história e ficção é entendido como “a estrutura fundamental, tanto ontológica quanto epistemológica em virtude da qual a história e a ficção só concretizam cada uma em sua respectiva intencionalidade tomando empréstimos da intencionalidade da outra” (Ricœur, 1997:316).

No que concerne de mais de perto aos propósitos deste texto — a narrativa histórica —, Ricœur, embora considere a especificidade da problemá-

¹¹ Limitar-me-ei a explorar as duas primeiras aporias do tempo. A terceira aporia — a da “irrepresentabilidade” ou “inescrutabilidade” do tempo —, por meio da qual Ricœur explora os limites da resposta da poética narrativa, escapa aos propósitos deste texto. No entanto, é bom lembrar, como afirma o próprio Ricœur, que a exploração dessa terceira aporia, longe de enfraquecer o esforço teórico realizado, reafirma a pertinência da poética da narrativa como resposta às duas outras aporias do tempo, na medida em que “uma teoria, seja ela qual for, acede a sua expressão mais alta quando a exploração da área em que sua validade é verificada termina no reconhecimento dos limites que circunscrevem sua área de validade” (Ricœur, 1997:445).

¹² Neste estudo, restringir-me-ei apenas a destacar alguns dos elementos que caracterizam o processo de ficcionalização da história.

tica da referência na narrativa histórica,¹³ chama a atenção para a “incorporação da imaginação à consideração do ter-sido, sem com isso enfraquecer seu intento realista” (Ricœur, 1997:317). O autor sublinha que a explicação histórica mantém laços com a narrativa de ficção, na medida em que faz igualmente uso da imaginação, operando, dessa forma, com um registro de objetividade marcado pela incompletude, compensada pela mediação da subjetividade. Para Ricœur (1997:177), “a intencionalidade histórica só se efetua incorporando a sua intenção os recursos de ficcionalização que dependem do imaginário narrativo”.

Esses recursos intervêm nas diferentes fases do ciclo hermenêutico. Uma das marcas da história, sublinhada por Ricœur e já assinalada neste texto, consiste em “reinscrever o tempo da narrativa no tempo do universo” (Ricœur, 1997:317), isto é, diminuir “o abismo entre tempo do mundo e tempo vivido” (Ricœur, 1997:18) por meio da invenção de instrumentos de pensamento — calendário, sequência de gerações, rastros — que funcionam como conectores, permitindo que o tempo histórico se torne pensável e manejável. Nessa perspectiva, emerge com força, na configuração do tempo pela narrativa histórica, a tríplice dimensão do presente a partir da qual são articuladas as tramas dos contemporâneos, dos predecessores e dos sucessores, trazendo à tona o imaginário presente nesses instrumentos de conexão. A ideia de rastro, por exemplo, exemplifica bem essa questão. Na medida em que o rastro é percebido como “coisa presente que vale por uma coisa passada” (Ricœur, 1997:320), põe em movimento atividades de interpretação que mobilizam a noção de “representância”¹⁴ como formulada por Ricœur.

A questão da representância do passado na configuração da narrativa histórica expressa, ainda com maior intensidade, o papel mediador do imaginário, na medida em que opera com a “passadidade” do passado, essa condição de *ter sido*, como algo pulverizado e memorável. A partir desse conceito, Ricœur (1997:243) identifica três modalidades de pensar o passado, ou melhor, três formas possíveis de significar o que ele chama de um “face a face hoje/

¹³ Sobre a questão da referência no âmbito do conhecimento histórico, reflexões de Ricœur contribuem para a problematização do sentido de “realidade histórica”, quando confrontada com a inevitável questão de difícil resposta: o que estamos querendo dizer quando afirmamos que algo realmente aconteceu? O que está em jogo aqui é a forma de significar a relação entre passado e presente, ou melhor, o entendimento sobre a persistência do passado no presente.

¹⁴ O conceito de “representância” é criado justamente com o intuito de nomear o duplo estatuto de realidade — vivência — e ficção — imaginação —, que caracteriza a dimensão de “passadidade”, objeto da pesquisa histórica.

passado": sob o signo do Mesmo, sob o signo do Outro e sob o signo do Análogo. A primeira modalidade — de *reefetuação* do passado — tende a apagar a distância entre passado e presente, fundindo as duas temporalidades no presente do historiador. A segunda forma parte do pressuposto inverso e reforça o distanciamento entre passado e presente. A terceira opera na dialética do Mesmo e do Outro, da continuidade e da mudança, da familiaridade e do estranhamento, na busca permanente de sentido. Afinal, como afirma Ricœur (1997:261): "O Análogo precisamente guarda consigo a força da reefetuação e do distanciamento na medida em que 'ser-como' é 'ser' e 'não ser'".

Ao recorrer à tropologia, a modalidade analógica da apreensão do passado permite ressignificar a percepção do passado como "algo que efetivamente aconteceu", percepção essa, fortemente associada a uma perspectiva positivista. Ao articular a ideia de objetividade que a expressão "tal como" carrega à dose de imaginação contida em um "como se", a narrativa histórica permite simultaneamente dar conta de suas "dívidas com os mortos" e abrir mão da pretensão de "estar no lugar" de representar fielmente esse passado. A apreensão que realiza a analogia do passado estaria, assim, associada a uma narrativa por meio da qual esse "ter-sido" — não observável, mas sim memorável — não seria significado a partir de uma simples relação de reprodução ou equivalência, mas a partir de uma relação metafórica. Nesse movimento, *passado datado*, *passado reconstruído* e *passado reficurado* desempenham momentos distintos, mas articulados na configuração e reficuração do tempo pela narrativa histórica.

Em termos epistemológicos, no processo de configuração narrativa histórica, o reconhecimento da incorporação de elementos da ficção permite reconhecer uma forma de explicação interna ao próprio ato de narrar: narrar já é explicar, por meio da conexão lógica do tecer da intriga — um por causa do outro. Essa relação causal não deve ser confundida com a sequência cronológica — "um após o outro" —, permitindo distinguir, por exemplo, a história da crônica.

Do mesmo modo, outro aspecto valorizado pelo autor em relação à abordagem da explicação histórica pela teoria literária é a contribuição desta para repensar o papel do ponto de vista do narrador, desvinculado da ótica dos personagens na construção da intriga, permitindo, dessa forma, a reintrodução do historiador na trama.¹⁵

¹⁵ Isso se deve ao fato de a lógica da frase narrativa operar com posições temporais distintas que permitem esse tipo de diferenciação. No plano do enunciado, já estão presentes duas posições: a do acontecimento

Dessa forma, torna-se também possível ressignificar o termo acontecimento, que passa a ser percebido como uma variável da intriga, podendo ser apreendido a partir de qualquer nível e duração.¹⁶ O sentido não está no acontecimento, está na maneira como nós o construímos. Qualquer que seja a escolha feita, um acontecimento só ganha sentido quando posto em relação com um antes e um depois, em uma sequência narrativa que situa o enunciado em certa perspectiva.

Essas breves considerações permitem compreender por que a resposta — o chamado terceiro tempo ou tempo histórico — à primeira aporia — dupla perspectiva nas especulações do tempo — é considerada por Paul Ricœur a “menos imperfeita” oferecida pela poética da narratividade. Essa qualificação torna-se mais contundente pelo fato de o entrecruzamento das narrativas de ficção e da história resultar na emergência de uma outra categoria — “identidade narrativa” (Ricœur, 1997:421) —, tradutora da unificação dos diversos efeitos de sentidos produzidos pela narrativa.

Para Ricœur (1997:424), esse “frágil rebento oriundo da união da história e da ficção” é o que permite atribuir a um sujeito — indivíduo ou coletividade — uma identidade específica, isto é, uma identidade que se fixa em função da forma como esse sujeito significa o seu pertencimento no tempo, ou ainda uma identidade que fala do *quem* da ação, de um sujeito que age no mundo em função também dos sentidos que atribui a seu presente, percebido como lugar de disputas entre “campos de experiência” e “horizontes de expectativas” (Koselleck, 1990:13). Esta última afirmação nos remete à resposta da poética da narratividade à segunda aporia do tempo apontada por Ricœur — a da possibilidade de sua totalidade ou totalização, introduzindo no debate a questão da unicidade do tempo.

Essa questão implica pensar sobre a relação que a narrativa histórica mantém com o pertencimento de cada um de nós à história efetiva, seja como agente ou como paciente. Dito de outra forma, em que medida o tempo narrado permite que nos situemos na mediação entre passado, presente e futuro? O que está em jogo aqui é a própria noção de historicidade, entendida como a capacidade que a história tem de dar uma resposta satisfatória

descrito e a do acontecimento em razão do qual ele é descrito, sem falar do plano da enunciação, que situa-se em outra posição temporal, a do narrador.

¹⁶ A história tradicional contribui para fixar um sentido de acontecimento histórico associado exclusivamente aos fatos políticos de curta duração. As teorias narrativistas, por sua vez, permitem pensar que um mesmo acontecimento pode ser tratado de maneira diferente, em função do enredo no qual está inserido. Como um dos ingredientes do enredo, seu sentido só pode ser apreendido no processo de significação.

à aporia da fragmentação — passado, presente e futuro —, afirmando, desse modo, a unicidade do tempo, por meio da qual ele pode ser visto como um “singular coletivo” (Koselleck, 1997:15).

A função narrativa tomada em toda a sua amplitude [...] define-se a título último por sua ambição de refigurar a condição histórica [a totalidade do curso dos acontecimentos] e assim elevá-la ao nível de consciência histórica [totalidade de narrativas que se relacionam com esse curso de acontecimentos] [Ricœur, 1997:177].

Ricœur (1997) reconhece, no entanto, a pertinência em articular passado, presente e futuro, em uma totalidade que não seja percebida de forma acabada e definitiva, distanciando-se assim da concepção hegeliana de totalidade. Nesse ponto, a reflexão de Koselleck (1990) sobre a semântica dos tempos modernos, de onde emergem as duas categorias — chaves e meta-históricas, “espaço de experiência” e “horizonte de expectativa” —, é de fundamental importância para pensar a possibilidade dessa totalidade, por meio da noção de que a primeira expressão refere-se à persistência do passado no presente, que se mantém segundo múltiplas estratégias e itinerários que se agrupam e se estratificam “numa estrutura folheada que faz com que o passado assim acumulado escape a mera cronologia” (Koselleck, 1997:361). Já a segunda expressão traduz a ideia do futuro tornado presente, englobando todas as manifestações privadas ou comuns que visam o futuro — esperança, temor, a preocupação, o desejo, o cálculo racional, a curiosidade etc. Percebe-se que tanto a experiência quanto a expectativa estão inscritas no presente, assim entendido como o espaço onde ocorre a dialética entre passado e futuro. Dessa forma, a relação estabelecida entre “espaço de experiência” e “horizonte de expectativa” vai além da mera oposição, presupondo um condicionamento mútuo.

Importante sublinhar a potencialidade heurística dessas categorias meta-históricas, para pensar a especificidade da natureza epistemológica do saber histórico. Ricœur (1997:368-370) desenvolve três argumentos que merecem ser destacados. O primeiro diz respeito ao fato de tais categorias se referirem às próprias condições de possibilidades do pensamento histórico. Para Ricœur (1997:369), apoiado em Koselleck (1990), essas categorias “governam todas as maneiras como em todos os tempos os homens pensaram sua existência em termos de história: de história feita ou de história dita ou

escrita". O segundo argumento concerne à variabilidade dos investimentos que as categorias meta-históricas autorizam, conforme as épocas, implicando reconhecer que a relação entre o "horizonte de expectativa" e o "espaço de experiência" é uma relação variável. Por fim, o terceiro argumento resulta em articulá-las à razão prática, que permite perceber que a implicação ética e política entre o campo de experiência e horizonte de expectativa é permanente e que, sendo responsável pela manutenção da tensão entre ambos, deve-se evitar um cisma que inviabilizaria a própria possibilidade da história.

A totalidade pode ser assim entendida como uma "trama de perspectivas cruzadas entre a expectativa do futuro, a recepção do passado e a vivência do presente" (Ricœur, 1997:359). O tempo narrado constitui, dessa forma, a mediação indispensável entre essas duas categorias. A assunção da ideia de totalidade, vista como "um jogo de remissões" (Ricœur, 1997:178) entre expectativa (futuro), tradição (passado) e presente (intempestivo), tem implicações importantes para se pensar a natureza epistemológica e axiológica do saber da história, em particular quando esse conhecimento transforma-se em objeto de ensino.

Em primeiro lugar, tal ideia exige que a possibilidade de pensar o passado esteja intimamente relacionada à possibilidade de pensar o futuro pela mediação do presente. O face a face entre hoje e passado só pode ser compreendido em sua plenitude se inserido em uma extensão temporal que englobe igualmente o futuro, a noção de projeto ou, como afirma Ricœur (1997:360), a noção de "história por fazer". Em seguida, essa "reviravolta de estratégia" permite repensar as próprias noções de passado, presente e futuro. O passado preservificado, associado à noção de tradição,¹⁷ deixa de ser visto como algo morto e fechado em si, abrindo-se para o campo das incertezas e múltiplas possibilidades. "É preciso reviver o passado do ponto de vista do acabado, do imutável, do irrevocável. É preciso reabrir o passado, nele reviver potencialidades não realizadas, contrárias ou até massacradas" (Ricœur, 1997:372). Quanto ao presente, em vez de estar associado meramente à noção de presença, ele passa a ser visto como um espaço de tensão permanente entre "campo de experiência

¹⁷ Para Ricœur, a tradição é a dimensão passada do espaço de experiência, que deve ser apreendida de forma dialética na relação passado-presente. Nessa perspectiva, são "as tradições — as coisas já ditas enquanto nos são transmitidas ao longo das cadeias de interpretação e de reinterpretação — que asseguram, na recepção do passado pela consciência presente, que a continuidade possa ser vista como uma operação que só se comprehende dialeticamente no intercâmbio entre o passado interpretado e o presente interpretante" (Ricœur, 1997:379). É nesse sentido que "é possível afirmar que nunca estamos numa posição absoluta de inovadores, mas sempre de herdeiros. Essa condição está essencialmente ligada à estrutura de linguagem da comunicação em geral e da transmissão dos conteúdos passados em particular" (Ricœur, 1997:379).

e horizonte de expectativa”, “como o começo de uma continuação” (Ricœur, 1997:396). Por fim, o futuro se distancia das expectativas meramente utópicas, que provocam a fuga do próprio horizonte de expectativa, e passa a ser visto como “expectativas mais determinadas, portanto, finitas e relativamente modestas, podendo suscitar um compromisso responsável” (Ricœur, 1997:371).

Apoiada nessas reflexões, proponho-me a analisar como a história do Brasil narrada nas escolas brasileiras vem exercendo sua função prática e política de manter “esse vínculo entre a ação histórica e um passado herdado e não feito que preserva a relação dialética entre ‘horizonte de expectativa’ e ‘espaço de experiência’” (Ricœur, 1997:368) e que configura, como nos ensina Koselleck (1990), a própria condição de possibilidade do pensamento histórico, logo, de seu ensino.

História do Brasil narrada nas aulas de história de nosso presente: que jogo de remissões entre passados e futuros?

No final de nossa investigação sobre a refiguração do tempo pela narrativa, podemos afirmar sem medo que esse círculo [o círculo hermenêutico] é um círculo saudável: a primeira relação mimética [a prefiguração] só remete, no caso do indivíduo, à semântica do desejo, a qual não comporta ainda senão os traços pré-narrativos ligados à demanda constitutiva do desejo humano; a terceira relação mimética [a refiguração] define-se pela *identidade narrativa* de um indivíduo ou de um povo, oriunda da retificação sem fim de uma narrativa anterior por uma narrativa ulterior, e da cadeia de refigurações que daí resulta. Numa palavra, a identidade narrativa é a solução poética do círculo hermenêutico [Ricœur, 1997:427, grifos no original].

Esta seção tem por objetivo problematizar a forma como vem sendo ensinado e aprendido o tempo histórico nas aulas dessa disciplina, a partir de marcas discursivas das narrativas produzidas por alunos do ensino médio de escolas brasileiras.¹⁸ Não é meu propósito avaliar o grau de aprendizado

¹⁸ Esses textos foram produzidos por meio da aplicação de um questionário ao longo da pesquisa *Curriculo de história: investigando sobre sentidos e aprendizados de história na educação básica*, sob minha coordenação, desenvolvida no Núcleo de Estudos de Curriculo da UFRJ (NEC/UFRJ). Esses fragmentos correspondem a diferentes turmas e escolas que constituíram nosso campo empírico. Para esse texto, foram selecionados textos de duas turmas do ensino médio de uma escola da rede estadual do Rio de Janeiro localizada na zona norte da cidade e que atende a alunos de bairros da Leopoldina, além de uma

dos conteúdos históricos nem tampouco o nível de *consciência histórica* desse grupo de alunos. Interessa-me destacar alguns aspectos que, considero, podem contribuir para pensar a questão a que me proponho discutir nos limites desse texto. Isso significa evidenciar elementos que entram em jogo no momento limiar entre a configuração do tempo na narrativa — no caso específico, trata-se especificamente da narrativa histórica recontextualizada na escola — e sua refiguração pelas narrativas produzidas pelos alunos e leitores dessa historiografia escolar.

Trata-se, assim, de trazer para o debate algumas refigurações do tempo pela narrativa histórica apreendida nas salas de aula, com o intuito de encontrar pistas para que possamos avançar o debate do ponto de vista teórico no que diz respeito às dificuldades e aos desafios do processo de transposição didática relativo à especificidade ontológica e epistemológica desse conhecimento.

Nessa perspectiva, selecionei fragmentos que nos dizem sobre a *identidade narrativa* de uma brasiliade configurada do lugar de aluno de história em nossa contemporaneidade. Entendo que esses trechos apresentam algumas marcas discursivas que sinalizam: a forma como a realidade do *nossa* passado é percebida, as modalidades acionadas pelos alunos para ter acesso a esse passado e os equacionamentos entre passado e futuro propostos face às demandas do presente de onde se posicionam esses alunos. Interessa-me, mais particularmente, parafraseando Ricoeur (1997), trazer à tona o jogo complexo das intersignificações que se exerce entre as expectativas dos alunos dirigidas para o futuro e suas interpretações orientadas para o passado.

O fato de estarem na posição de alunos do terceiro ano do ensino médio, na fase final de um ciclo de formação, permite supor que eles se insiram em uma situação particular no círculo hermenêutico de que nos fala Ricoeur (1997), na medida em que já se encontram imersos em uma cadeia de refigurações resultante da confrontação entre o mundo do texto — a configuração narrativa da história do Brasil que lhes foi ensinada ao longo desses anos de escolarização — e o mundo do leitor que, nesse caso, se confunde também com o próprio aprendizado da história que lhes foi narrada.

Essa particularidade parece-me ser um ponto importante a ser realçado nessa análise, pois, de certa forma, é responsável pela leitura crítica, a seguir,

turma de pré-vestibular comunitário que funciona em um bairro próximo ao centro da cidade de Nova Iguaçu, no horário noturno. Os alunos, em sua maioria, moram em bairros afastados do centro e são ex-alunos da rede pública local. A aplicação dos questionários foi realizada em dezembro de 2008 em uma das últimas aulas do ano. Optamos por turmas desse nível de ensino por tratar-se de uma fase final de estudos. Ao todo, foram respondidos 86 questionários.

dos sentidos atribuídos a passado, presente e futuro, bem como pela forma de articular essas fragmentações de duração, acionadas por esses sujeitos. A crítica a que me refiro não se remete ao aprendizado de conteúdos nem a um *grau de consciência histórica* desses alunos, mas à forma como a história ensinada, isto é, a configuração narrativa da história do Brasil opera com a ideia de tempo histórico.

A leitura dos excertos selecionados para essa análise à luz das contribuições de Paul Ricœur confirma tanto a potencialidade heurística das categorias *narrativa* e *identidade narrativa*, para o entendimento do processo de recontextualização didática do conhecimento histórico, quanto permite apontar alguns *nós* ainda presentes na historiografia escolar que tendem a reforçar as dificuldades dessa disciplina em afirmar sua função política e epistemológica nos processos de identificação e significação no e pelo tempo.

No que se refere à confirmação da potencialidade analítica dos conceitos acima mencionados um primeiro ponto a ser destacado diz respeito ao papel da função cognitiva da inteligibilidade narrativa para significação da experiência temporal, que, no recorte privilegiado desta análise, corresponde à compreensão da narrativa da história do Brasil. É essa inteligibilidade que garante a permanência, nos fragmentos abaixo, de uma possibilidade de totalização da história pela refiguração narrativa.

Em 1822, foi proclamada a Independência do Brasil, numa época em que o Brasil era regido por um Império, e a mão de obra era escrava. Nessa época de escravidão, havia muitas fugas e, entre esses escravos, havia Zumbi dos Palmares, um escravo que muito lutou, mas acabou morrendo no final. Por causa desse período de escravidão, existe até hoje a questão racial, o preconceito, o racismo e a discriminação [Fragmento 1].

Podemos perceber que, ao longo dos anos, ou seja, desde o início da chegada dos europeus ao Brasil colônia, como em outros países, eles sempre trataram os negros como se não fossem seres humanos. Assim, podemos relacionar o sistema de escravidão com, por exemplo, a Revolta da Chibata, pois estavam-se revoltando contra os oficiais da Marinha que lhe davam castigos severos por demais. Portanto, a escravidão foi abolida; porém, até hoje, o preconceito racial vigora, apesar de haver leis que o proíbem [Fragmento 2].

Assim como a mortalidade devido à exploração e à dominação predominava no regime escravocrata, ela se repete de diferentes maneiras ao longo da história, seja pela dominação física, financeira, psicológica etc. O totalitarismo,

o colonialismo, o imperialismo, a repressão de minorias e muitos outros são exemplos de relações desiguais que não foram solucionadas ao longo das décadas, mas permanecem legitimadas, por exemplo, com a concentração fundiária, monetária e com a dificuldade de acesso à educação [Fragmento 3].

Em linhas gerais, esses fragmentos¹⁹ apontam a incorporação, por parte desses sujeitos e alunos, de um equacionamento entre passado e futuro, inserido em um fluxo único da transcorrência do tempo, permitindo, assim, dizer sobre a identidade narrativa da brasiliidade, isto é, significar suas experiências temporais como sujeitos, alunos e brasileiros. Isso significa que a possibilidade de compreensão de história ensinada e aprendida pressupõe mobilizar uma competência narrativa, a despeito do encontro desses alunos com qualquer configuração narrativa escolar da história do Brasil.

É possível perceber, nessa perspectiva, a tríplice dimensão do presente nesse processo de significação da experiência temporal enquanto sujeito e aluno imerso na sociedade brasileira contemporânea. Uma leitura mais atenta dos fragmentos permite apontar como algumas das tensões e demandas desse presente vivo se recontextualizam nessas narrativas, por meio da disputa entre o futuro — horizontes de expectativas — e seu passado — campos de experiência — reelaborados em conhecimento histórico.

Por meio da temática da escravidão negra, mobilizada de forma recorrente nessas narrativas da história nacional, o passado se torna presente e contribui para reforçar a ideia de um Brasil contemporâneo injusto, desigual e preconceituoso, além de, em alguns poucos casos e de forma tímida como no fragmento abaixo, grávido de um desejo ou demanda de futuro mais solidário.

No Brasil, infelizmente, a desigualdade social foi adquirindo “máscaras”. E as pessoas acreditam em uma real mudança que não existe. Talvez, se houvesse um *segundo round* dos anos rebeldes em busca de igualdades e de uma verdadeira democracia, o país pudesse entender que é preciso mudar [Fragmento 4, grifo nosso].

¹⁹ Tendo em vista os objetivos deste texto, não considerei necessário relacionar cada fragmento a um aluno e uma turma específica. Importa aqui destacar que esses textos foram produzidos por alunos do terceiro ano do ensino médio, frequentadores de aulas de história em escolas públicas em áreas distintas do estado do Rio de Janeiro. Assim, embora cada excerto selecionado pertença a um indivíduo diferenciado, o que importa é menos sua condição individual do que o seu posicionamento social como aluno dessa disciplina...

Percebe-se, no entanto, que, de maneira geral, os horizontes de expectativas desses alunos traduzem os ares de um regime de historicidade em crise, em que fluxos de uma perspectiva de *futuro sem futuro* disputam a fixação do sentido da *história por fazer*. As explicações abaixo, extraídas de diferentes fragmentos de narrativa dos alunos, indicam a presença de uma atitude em relação ao futuro que tende a mesclar ceticismo e conformismo.

A questão racial, ainda continua. Muitas pessoas ainda têm racismo por uma pessoa negra. *E acho que isso não vai mudar. Vai sempre ficar marcado* [Fragmento 6, grifo nosso].

Eu me lembro bem da escravidão, uma atitude muito errada, que infelizmente ainda acontece no Brasil. Infelizmente, acontece algo me chateia muito que é: os fatos ruins continuam marcando nossa história. Não é só do Brasil, não, é do mundo todo. Só fica uma pergunta no ar: será que se acabaram os tempos de felicidade? [Fragmento 7, grifos nossos].

É importante que se fale do grande movimento liderado por Tiradentes, em busca de liberdade e igualdade: a Inconfidência Mineira. Teve um fim trágico e, na verdade, não mudou muita coisa [Fragmento 8, grifo nosso].

O totalitarismo, o colonialismo, o imperialismo, a repressão de minorias e muitos outros são exemplos de relações desiguais que não foram solucionadas ao longo das décadas, mas, sim, permanecem legitimadas, por exemplo, com a concentração fundiária, monetária e de acesso à educação de qualidade atuais [Fragmento 9, grifo nosso].

Segundo a perspectiva de Ricœur (1997), é possível intuir que essa forma de qualificar o futuro está intimamente ligada à relação que esses alunos tendem a estabelecer com a “passadidade” do passado na refiguração do tempo, abrindo pistas para se pensar de forma crítica a configuração narrativa da história do Brasil que lhes foi ensinada.

Retomando as três modalidades possíveis de configuração e refiguração do tempo passado na e pela narrativa, apontadas por Ricœur, nos chama a atenção a hegemonia da modalidade “sob o signo do Mesmo” nas reconstruções narrativas desses sujeitos. Embora essa modalidade faça parte do movimento de apreensão da passadidade, não deveria esgotá-lo. Isso significa que, se por um lado esse processo de identificação com o *ter sido* faz parte da prática da história, como assinala a ideia de *rastro*, reafirmando, assim, que o passado só se torna inteligível quando persistindo no presente, por outro, se levada ao seu extremo, produz um efeito contrário.

A radicalização desse processo de identificação faz com que o historiador “não conheça de forma alguma o passado, mas apenas o seu próprio pensamento sobre o passado” (Ricœur, 1997:248). A leitura de alguns trechos produzidos por esse grupo de sujeitos e alunos não permitiria interrogar em que medida as aulas de história têm permitido a esses alunos se relacionarem com a passadidade da história do Brasil sob o signo do Análogo? Em que medida o ensino de história na escola faz a diferença nessas refigurações constantes do tempo passado?

Os trechos aqui selecionados, ao mobilizarem conteúdos como os da escravidão negra, da Revolta da Chibata, da Independência do Brasil, do movimento operário, da Era Vargas, da Inconfidência Mineira, entre outros, demonstram um conhecimento histórico sobre cada um desses elementos ou *estruturas folheadas*, que configuram o campo da experiência da narrativa da história nacional, ou dizem mais dos sentimentos e pensamentos desses sujeitos e alunos em relação a seu presente?

O excerto abaixo, por exemplo, traz indícios de como essa modalidade de apreensão do passado “sob o signo do Mesmo” articula-se com a ausência ou a não apreensão de conectores inventados pelo tempo histórico, com uma concepção de passado da história nacional que opera com um passado previsível e irrevocável e de um encadeamento do tempo marcado por uma lógica cronológica.

No decorrer da minha trajetória escolar, aprendi sobre a Independência do Brasil e, com isso, sobre a exploração de nossas terras e introdução de uma nova cultura. Assim, houve a mistura de raças. *Depois de algum tempo* aprendi sobre a Era Vargas, um governo que fez história, que implantou leis para ajudar a classe operária, que permitiu o voto das mulheres, mas, ao mesmo tempo, era um governo populista, “pai dos pobres”. E, assim, foi surgindo a democracia [Fragmento 10, grifo nosso].

Assim como a mortalidade devido à exploração e à dominação predominava no regime escravocrata, ela se repete de diferentes maneiras *ao longo da história*, seja pela dominação física, seja pela financeira, psicológica etc. [Fragmento 11, grifo nosso].

O interesse em saber sobre os passados e futuros que circulam nas escolas de nosso presente partiu de uma suspeita de que o tempo histórico, elemento incontornável na produção e ensino de história, encontrar-se-ia, paradoxal-

mente, ausente das aulas de história. Essa análise, ainda que inicial, tende a confirmar essa suspeita. Com efeito, o fragmento a seguir permite, senão confirmar, avançar com a hipótese de que as narrativas desses alunos traduzem uma competência de inteligibilidade narrativa que poderia estar situada em um momento de prefiguração ou pré-compreensão anterior ao contato com o mundo do texto histórico. Embora a presença de temas que são verdadeiras vulgatas da historiografia escolar²⁰ estejam presentes, eles traduzem uma ausência tanto de encadeamento temporal, que permita inscrevê-los de forma situada no fluxo do tempo físico, como um esvaziamento da tensão entre passado e futuro que garante a historicidade do tempo vivido.

Bem, o que eles têm entre si são as guerras, as ameaças que sofreram e que, em cada caso, dói. Revoltante quando houve a escravidão. Também tem a Era Vargas, que fez muitas pessoas sofrerem, a Revolta da Chibata, em que os escravos apanhavam no tronco, e a República Velha, em que as pessoas eram forçadas a votar em uma pessoa escolhida pelos coronéis, a democracia em que os democratas fizeram uma revolução e, por fim, a Independência do Brasil, em que o povo brasileiro ficou livre dessas revoltas, dessas guerras e muito mais. Claro que ainda existem guerras e democracia, mas não como antes [Fragmento 12].

Quando sabemos que essas narrativas foram produzidas por alunos no final da escolarização da educação básica e que, portanto, já teriam tido, em tese, a oportunidade de participar do que Ricoeur (1997:427) chama do “ciclo saudável da hermenêutica” pelas refigurações sucessivas e permanentes do e no tempo, novas questões emergem: como o ensino de história pode contribuir na construção da identidade narrativa da brasiliidade e, dessa forma, produzir narrativas concorrentiais para participar das lutas hegemônicas em torno de um projeto de sociedade brasileira em tempos de incerteza? Como garantir que a transposição didática do tempo histórico não se limite a pensar o presente apenas “sob o signo do Mesmo”, ou para além da ideia de transição entre as trevas do passado e as luzes do futuro? Como ensinar que cada momento presente é novo na medida em que é oriundo de uma relação nova com o tempo futuro e o tempo passado? Sem dúvida, essas são questões urgentes para uma agenda para o ensino de história, que aposta na função

²⁰ Esse temas estão explicitados no questionário que os alunos responderam, entre as diferentes outras possibilidades de escolhas.

política e epistemológica desse conhecimento na construção de uma grade de inteligibilidade de mundo. Uma agenda que já começa a ser esboçada na citação que serviu de epígrafe deste texto.

Referências bibliográficas

- AIRFUCH, Leonor. Identidad, diferencia, (des)igualdad. Encrucijadas de la escena global. Ponencia presentada en Conferencia Internacional Identidade e Diferença na Era Global. Rio de Janeiro, 21-22 de sept 2001.
- CARDOSO, Ciro Flamarion. *Narrativa, sentido, história*. Campinas: Papirus, 1997.
- CERTEAU, Michel de. *Histoire et psychanalyse entre science et fiction*. Paris: Gallimard, 1987.
- DOSSE, François. *A história à prova do tempo*: da história em migalhas ao resgate do sentido. São Paulo: Unesp, 1999a.
- _____. *L'histoire ou le temps réfléchi*. Paris: Hatier, 1999b.
- GABRIEL, Carmen Teresa. *Um objeto de ensino chamado história: a disciplina de história nas tramas da didatização*. 2003. Tese (Doutorado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2003. 384p.
- _____.; COSTA, Warley. Que “negro” é esse que se narra nos currículos de História. Revista eletrônica do Programa de Pós-graduação em Educação da Uerj (Proped/Uerj). p. 93-112, 2010.
- GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. Escrita da história e ensino da história: tensões e paradoxos. In: ROCHA, H.; MAGALHÃES, M.; GONTIJO, R. (Org.). *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: FGV, 2009. p. 35-50.
- HARTOG, François. L'art du récit historique. In: *Passés recomposés. Champs et chantiers de l'histoire*. Paris: Autrement, n.150/151, p.184-93, 1995. (Série Mutations).
- _____. Tempo, história e a escrita de história: a ordem do tempo. *Revista de História/ USP*, n. 148. p. 9-34, 2003.
- _____. Tempos do mundo, história, escrita da história. In: GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado (Org.). *Estudos sobre escrita da história*. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2007.
- KOSELLECK, Reinhart. *Le futur passé: contribution à la sémantique des temps historiques*. Paris: L'École des Hautes Études en Sciences Sociales, 1990.
- _____. *L'expérience de l'histoire*. Paris: Seuil/Gallimard, 1997.

- LARROSA, Jorge. Dar a palavra: notas para uma dialógica da transmissão. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Org.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 281-295.
- MIRANDA, Sonia Regina; LUCA, Tânia Regina de. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 24, n. 48. p. 123-144, 2004.
- RICŒUR, Paul. *Temps et récit*. Paris: Le Seuil, 1983-85. v. 1-3.
- _____. *Tempo e narrativa*. Campinas: Papirus, 1997. v. 3.
- ROUSSO, Henry. Réflexions sur l'émergence de la notion de mémoire. In: VERTHAC, M. (Org.). *Histoire et mémoire*. Grenoble: CNDP, 1998. p. 73-85.