

# Cultura(s) e educação

Entre o crítico e o pós-crítico

Vera Maria Candau (org.)



Carmen Teresa Gabriel

Cláudia Hernandez Barreiros

Daniela Frida Drelich Valentim

María Elena Martínez

Patrícia Monteiro Lacerda

Stela Guedes Caputo

Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico  
Vera Maria Candau (org.)

*Revisão de provas*

Vinícius Renaud

*Projeto gráfico e capa*

Maria Gabriela Delgado

*Gerência de produção*

Maria Gabriela Delgado

CIP-BRASIL. Catalogação-na-fonte  
Sindicato Nacional dos Editores de Livros, RJ

---

C974

Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico / Vera  
Maria Candau (org.); Carmen Teresa Gabriel... [et al.] – Rio de  
Janeiro: DP&A, 2005.

168 p., 14 x 21 cm

Inclui bibliografia

ISBN 85-7490-340-X

1. Educação – Aspectos sociais. 2. Educação multicultural.  
3. Antropologia educacional. 4. Sociologia educacional.  
5. Multiculturalismo. I. Candau, Vera Maria.

CDD 370.1934

CDU 370.014.53

---



© DP&A editora Ltda.

Proibida a reprodução, total ou parcial, por qualquer meio ou processo, seja reprográfico, fotográfico, gráfico, microfilmagem etc. Estas proibições aplicam-se também às características gráficas e/ou editoriais. A violação dos direitos autorais é punível como crime (Código Penal art. 184 e §§; Lei 6.895/80), com busca, apreensão e indenizações diversas (Lei 9.610/98 – Lei dos Direitos Autorais – arts. 122, 123, 124 e 126).

DP&A editora

Rua Joaquim Silva, 98 – 2ª andar – Lapa  
CEP 20.241-110 – RIO DE JANEIRO – RJ – BRASIL  
Tel./Fax: (21) 2232-1768  
Endereço eletrônico: dpa@dpa.com.br  
Site: www.dpa.com.br

Impresso no Brasil

2005

## Sumário

<b>Apresentação</b>	<b>9</b>
<b>Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios</b>	<b>13</b>
Vera Maria Candau	
<b>A identidade (nacional) na berlinda: uma forma possível de entrar no debate em torno da educação intercultural</b>	<b>39</b>
Carmen Teresa Gabriel	
<b>Questionando o multiculturalismo: conversando com Peter McLaren, Slavoj Zizek e Russel Jacoby</b>	<b>73</b>
Stela Guedes Caputo	
<b>Dialogando com Peter McLaren: em busca de uma prática pedagógica multicultural e crítica</b>	<b>95</b>
Cláudia Hernandez Barreiros	
<b>Entre identidades y diferencias: pensando acerca de la escolarización y el pluralismo en contextos latinoamericanos</b>	<b>115</b>
María Elena Martínez	
<b>Ser diferente é normal?</b>	<b>131</b>
Patrícia Monteiro Lacerda	
<b>Ações afirmativas: um instrumento de promoção da igualdade</b>	<b>151</b>
Daniela Frida Drelich Valentim	



## A identidade (nacional) na berlinda: uma forma possível de entrar no debate em torno da educação intercultural\*

Carmen Teresa Gabriel\*\*

*Só se pensa em identidade quando ela está ameaçada.*

Airfuch (2001, p. 5)

Espaço privilegiado de produção de identidades e diferenças, a escola tende hoje a ser questionada – tanto em termos de seus fundamentos como de suas funções e funcionamento – nos debates em torno do que tem sido identificado como uma das marcas mais fortes da nossa contemporaneidade: a *crise de identidade*.

Com efeito, essa crise, apreendida como um momento da trajetória de construção/desconstrução do projeto da modernidade (Santos, 2000), traz implicações que se fazem sentir também nas práticas pedagógicas cotidianas, interferindo direta e indiretamente na apreensão dos elementos e das dimensões que constituem os processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos no âmbito escolar.

Inserida na discussão mais ampla sobre a relação escola e cultura(s), essa temática aparece, de forma mais ou menos direta, em diferentes questões debatidas, como: a redefinição do significado de alguns conceitos centrais, como escola e/ou currículo, a função social dessa instituição, os critérios de seleção dos saberes escolares, os alcanços e os limites da introdução da perspectiva intercultural, tanto nas práticas pedagógicas cotidianas como na formação dos professores etc.

---

\* Este texto é um desdobramento de um dos capítulos – “Identidade(s) e narrativa(s)” – da minha tese de doutorado, *Um objeto de ensino chamado história: a disciplina de história nas tramas da didatização*, defendida em maio de 2003 no Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

\*\* Doutora em Educação Brasileira pelo Departamento de Educação da PUC-Rio e professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).



Embora relativamente recente, pode-se afirmar que a incorporação, no campo educacional, dos debates em torno da temática da identidade é hoje um fato tanto incontestável<sup>1</sup> como conflituoso, permitindo múltiplas leituras das práticas cotidianas e acarretando diferentes posicionamentos políticos e/ou pedagógicos por parte dos seus agentes.

Torna-se cada vez mais necessário ampliar e aprofundar essa discussão, procurando perceber como vem sendo significado, no âmbito desses debates e na produção teórica da área, o próprio conceito central – identidade(s) – que está na base dessas reflexões e discussões.

Este capítulo tem como preocupação principal contribuir para esse tipo de aprofundamento e/ou ampliação teórica, a partir de um recorte bem preciso. Trata-se de privilegiar a marca identitária que se constrói em torno da representação do nacional no processo de ensino-aprendizagem de uma disciplina escolar específica: a história.

A ênfase na problemática da construção da identidade nacional no âmbito do ensino de história, como ponto de partida para uma reflexão teórica sobre o conceito de identidade, justifica-se por diversas razões.

No que se refere ao processo de identificação privilegiado, permite evidenciar a tessitura temporal da crise de identidade que abala nosso presente, visto que se encontra no epicentro das críticas dirigidas ao projeto da modernidade neste início de século.

Segundo Santos (2000), a preocupação com as identidades nasce correlata à questão da subjetividade, no momento inicial desse projeto, em pleno humanismo renascentista. Caracterizada como “um projeto sociocultural muito mais amplo, prenhe de contradições e de potencialidades” (id., ib., p. 33), a modernidade tem apresentado, desde sua emergência, diferentes linhas de construção de subjetividade, que disputam a hegemonia, tanto no campo da política como no do conhecimento: subjetividade individual × subjetividade cole-

---

<sup>1</sup> Como chama atenção Silva (2000a), essa preocupação está presente até mesmo no discurso pedagógico oficial, ainda que de forma tangencial, por meio dos temas transversais (no caso específico, o tema da “pluralidade cultural”).



tiva, subjetividade contextual  $\times$  subjetividade abstrata são exemplos de algumas das tensões que permeiam as lutas internas entre as diferentes correntes teóricas informadas pelo paradigma moderno.

É nessa perspectiva que é possível falar em movimentos de “descontextualização” e “recontextualização”<sup>2</sup> de identidades (id., ib.). O primeiro, em sintonia com a concepção de subjetividade vitoriosa até época recente, apesar das resistências enfrentadas,<sup>3</sup> caracteriza-se pela imposição da perda gradativa, por parte dos sujeitos, de outros vínculos (étnicos, religiosos, de classe, com a natureza etc.), que pudessem permitir a construção de identidades alternativas à polarização indivíduo-Estado, marca do projeto político liberal. “Sob a égide do capitalismo, a modernidade deixou que as múltiplas identidades e os respectivos contextos intersubjetivos que habitavam fossem reduzidos à lealdade terminal ao Estado, uma lealdade devoradora de todas as possíveis lealdades alternativas” (id., ib., p. 38).

Uma das facetas da crise que abala nosso presente consiste justamente na emergência de uma nova vaga de recontextualização ou reparticularização das identidades, resultante do esvaecimento das culturas nacionais, que estão sendo colocadas em xeque tanto no plano político-cultural como no plano epistemológico. “Um campo de problemas sem dúvidas clássicos, na medida em que são ligados à coletividade especificamente moderna que é a nação, encontra-se reatualizado e rearticulado em função de uma experiência histórica nova” (Colliot-Thélène, 1997, p. 46).

No plano político-cultural, essa crise identitária é vista como resultado das pressões contraditórias exercidas sobre a(s) cultura(s) nacional(ais) e manifestadas, no cenário internacional, pelo acirramento

---

<sup>2</sup> Hoje é muito comum encontrarmos, em estudos produzidos sob a perspectiva dos estudos culturais, o uso de expressões como “regresso das identidades”, “ressurgimento das identidades” ou “reparticularização das identidades”.

<sup>3</sup> Boaventura de Sousa Santos (2000) aponta as contestações românticas e marxistas como exemplos possíveis de resistência a esse processo gradativo de desconcontextualização de identidades. Enquanto a primeira forma de contestação propõe a recontextualização das identidades a partir dos vínculos étnicos, religiosos e com a natureza, a contestação marxista luta pela recontextualização em termos de classes sociais.



das tensões global  $\times$  local, universal  $\times$  particular. Tensões essas decorrentes da convergência de dois movimentos em curso e, à primeira vista, contraditórios: a afirmação de um processo de globalização – se não de ritmo regular, tampouco uniforme, e, em vários aspectos, irreversível – e as eclosões, no nível planetário, de movimentos identitários, sejam de cunho nacionalista e/ou étnico-cultural. Com efeito, “os fenômenos que dizem respeito à mundialização trouxeram para o primeiro plano a questão das identidades” (id., ib.).

Hall (1997b) chama a atenção para o fato de não ser possível pensar de forma mecânica e linear as implicações do processo de globalização para a problemática das identidades e aponta três cenários possíveis. Uma primeira hipótese esboçada consiste na desintegração das identidades nacionais, em decorrência de um processo crescente de homogeneização global. Ao incidir diretamente no deslocamento da capacidade decisória dos governos nacionais, bem como no enfraquecimento do sentimento nacional, a globalização torna obsoleto o vínculo entre indivíduo e Estado, estimulando o ressurgimento de outras lealdades culturais,<sup>4</sup> que se manifestam mediante novos laços estabelecidos “acima” e “abaixo” da nação. Um segundo cenário possível, e que, segundo o próprio Hall, corresponderia mais à complexidade desse fenômeno,<sup>5</sup> diz respeito à eclosão, aparentemente paradoxal, de novas identidades, inclusive nacionais. De toda maneira, nas duas primeiras hipóteses, o “regresso das identidades” de diferentes tipos traduziria uma resistência a essa tentativa de homogeneização. A terceira e última hipótese sustentada por Hall concerne à emergência de “identidades híbridas” (Garcia Canclini, 1989), que incorporariam novas identidades locais e novas identidades globais, capazes de lidar com as tensões mencionadas de forma bem mais complexa.

4 Entre essas novas lealdades, podemos destacar, na Europa, o surgimento de uma entidade supranacional, a Comunidade Européia (CE), além do esfacelamento da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), das lutas separatistas, do movimento feminista, dos diferentes movimentos étnicos, dos fundamentalismos religiosos etc.

5 A hipótese anterior pressupõe pensar o processo de globalização como algo uniformemente distribuído e sincronizado em termos planetários, o que não parece se confirmar nos movimentos históricos em curso.



A discussão em torno da construção da nacionalidade assume ainda uma maior importância se considerarmos a necessidade de refletir sobre a forma como essas questões têm sido incorporadas e reelaboradas no contexto nacional brasileiro, tendo em vista as singularidades de nosso processo histórico. Com efeito, se as manifestações de cunho identitário ganham maior visibilidade na atualidade, por intermédio da irrupção, na cena política nacional, de movimentos sociais e culturais que trazem à tona vozes até então negadas, sua inteligibilidade pressupõe que elas estejam inseridas em uma dimensão temporal de duração bem mais longa do que a efervescência político-cultural da atualidade.

Nem desintegração de uma comunidade nacional solidamente edificada nem resistência à sua função integradora me parecem ser modelos pertinentes para a compreensão da narrativa histórica em torno da brasilidade. Quanto à possibilidade de pensar essa marca identitária em termos de emergência de “identidades híbridas”, alguns cuidados teóricos também se tornam necessários. Um primeiro implica a necessidade de interrogarmos quando e em quais condições teve início esse processo de hibridização, o que leva a recuarmos historicamente para bem antes do momento de pensarmos em nos imaginar como nação e do mundo se tornar globalizado. Outro aspecto, decorrente direto do primeiro, diz respeito à necessidade de pensar a temática das identidades tendo como base as permanências e rupturas que se operam no decorrer desse processo de hibridização e que permitem qualificar o novo nos diferentes presentes históricos.

A abordagem da identidade nacional em termos de brasilidade e no enfoque aqui privilegiado demanda ainda alguns esclarecimentos. No âmbito da história, a discussão sobre essa temática tendeu, até recentemente, a enfatizar a natureza e a construção da nação e/ou do(s) nacionalismo(s), como se a questão da identidade não exigisse igualmente reflexão e questionamentos. Apesar de reconhecer a importância das contribuições dessas análises para a compreensão da marca identitária privilegiada – a nação –, minha preocupação vai justamente na contramão dessa tendência.

A ênfase no termo “identidade” nos remete à discussão em torno de um sentimento de pertencimento, em nome do qual nos consti-



tuímos membros de uma comunidade – ainda que “imaginada” (Anderson, 1989) – nacional. Nessa perspectiva, as questões centrais podem ser assim formuladas: de que modo nos tornamos brasileiros? E como o saber de história, em suas diferentes esferas de problematização, contribui para tal?

Dessa forma, por um lado, discutir identidade nacional, aqui, é entrar no debate mais amplo e atual sobre a(s) identidade(s) cultural(ais) entendida(s) como “aqueles aspectos das nossas identidades que surgem do nosso ‘pertencimento’ a culturas étnicas, raciais, lingüísticas, religiosas e acima de tudo nacionais” (Hall, 1997b, p. 8). Por outro lado, é repensar o termo “nação” não necessariamente vinculado à noção de Estado. Se, em um determinado presente histórico, o Estado foi o referencial central para sedimentação de uma cultura nacional, a questão da identidade nacional não se reduz, tampouco se esgota, nele. Esse tipo de enfoque autoriza que a identidade nacional seja representada também como um dispositivo de triagem, de classificação, capaz de oferecer “tanto a condição de membro do Estado-nação político quanto uma identificação com a cultura nacional” (id., ib.).

Outra razão que justifica o recorte privilegiado para entrar nesse debate se situa no plano epistemológico. Ao se manifestar nos debates teóricos que a temática da(s) identidade(s) tem suscitado no seio de diferentes ciências sociais, a crise de identidade repercute direta ou indiretamente nas representações e práticas educacionais e, em especial, no ensino de história, justificando a pertinência da escolha da área do conhecimento histórico como interface privilegiada com o campo educacional nessas reflexões.

Um dos grandes trunfos para a legitimação da escola tem sido sua contribuição na formação de identidades, sejam estas individuais, sociais e/ou culturais. Mesmo no seio das teorias educacionais mais recentes, o alvo das críticas incide mais sobre os pressupostos da construção da identidade do que sobre a importância atribuída à escola nesse processo. O que está em questão é mais a concepção de escola e de identidade do que a relação estabelecida entre as duas.

No caso da história, e de seu ensino, a análise da trajetória da construção do campo disciplinar permite perceber o quanto ele está estrei-



ta e explicitamente imbricado com questões axiológicas, relativas à construção da(s) identidade(s) coletiva(s). De uma maneira geral, ao estar intimamente relacionada com o outro-passado, a história pode oferecer um terreno fecundo para a reflexão sobre a alteridade, fundamental para a problemática das identidades,

pois, em definitivo, o outro é objeto da História, de maneira incontornável. Ele foi menos o centro quando a pesquisa histórica se centrava mais sobre o acontecimento ou quando ela era uma História política ou diplomática. Ele está muito mais no centro com as novas preocupações, como o estudo das representações, ou com o interesse intenso pela subjetividade do outro passado. Dito de outra forma, quando o outro não está explicitamente no centro do pensamento epistemológico histórico, uma concepção do outro, da relação com o outro, está, apesar de tudo, presente (Dalongeville, 2001, p. 92).

Além disso, e em termos mais específicos, desenvolver o espírito patriótico, o civismo, construir a memória nacional ou recuperar memórias esquecidas são objetivos que permeiam e tensionam o ensino de história a despeito das concepções históricas sobre as quais se baseiam. Apesar de o Estado nacional não poder ser mais considerado como 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” (Colliot-Thélène, 1997, p. 51) parece-me dificilmente concebível (e muito menos desejável).

A construção do sentido da identidade nacional, apesar de não se constituir como objeto de ensino propriamente dito e a despeito da pluralidade semântica que envolve tal noção, continua sendo uma das intrigas centrais em torno das quais se organiza o saber dessa disciplina. Desde a emergência da história como disciplina acadêmica no século XIX, essa temática tem assumido o papel de fio condutor de grande parte das tramas tecidas.

Nesse sentido, efervescência teórica e política se conjugam nas esferas nacional e mundial, nesse limiar do terceiro milênio, colocando a temática da identidade nacional no olho do furacão e instigando os diferentes atores e autores de imagens narrativas e representações do



Brasil e do brasileiro a repensar os mecanismos e estratégias acionados para suas construções.

Pelo que foi exposto, observa-se que tanto o campo da história como o da educação estão suficiente e intimamente comprometidos com o projeto da modernidade, para poderem ficar imunes às críticas que lhes têm sido dirigidas. Em um momento em que a identidade unificada e estável do sujeito moderno tende a ser continuamente deslocada e descentrada, nem a escola nem a disciplina de história, sob pena de negarem alguns de seus fundamentos e finalidades principais, podem deixar de enfrentar tal discussão.

Apostando que, para uma melhor compreensão das reflexões e práticas pedagógicas na atualidade, torna-se indispensável uma aproximação com as teorizações sociais e culturais mais recentes que envolvem a temática da identidade, o objetivo aqui é reforçar a necessidade de se pensar a construção de um instrumental analítico – o próprio conceito de identidade – a partir da identificação das potencialidades e dos limites das discussões teóricas em torno da identidade travadas nos dois campos aqui privilegiados: história e educação.

Para tal, estruturei este capítulo em duas partes. A primeira se propõe a discutir o conceito de identidade em geral, a partir do olhar do campo educacional. Na segunda seção, centro minha atenção na forma como as questões conceituais têm sido incorporadas e encaminhas nos debates internos do campo da história.

### **Identidade, diferença e diversidade: faces de uma mesma moeda?**

Como as questões relativas à diversidade, à diferença e à identidade têm sido tratadas nas reflexões sobre os alcances e limites da construção do olhar pedagógico informado pela perspectiva intercultural? Que linhas teóricas são privilegiadas? Como são significados esses diferentes termos? Essas são algumas das questões que estiveram na origem do texto que se segue. Sem a pretensão de respondê-las, espera-se que ele possa contribuir para reforçar a necessária problematização que elas sugerem.



Desde a década de 1990, teóricos educacionais críticos e pós-críticos têm se debruçado sobre a dimensão político-cultural das práticas pedagógicas, ora traçando caminhos comuns, ora diferenciados. Ao incorporarem a perspectiva cultural, essas diferentes vertentes teóricas tendem a articular a questão da identidade às noções de saber e de poder. No entanto, as formas de significar e de articular cada um desses termos se distanciam, acarretando ênfases e leituras diferenciadas das práticas identitárias no campo educacional. O distanciamento entre as diferentes perspectivas pode ser abordado a partir do lugar atribuído ao próprio conceito de identidade no quadro teórico de cada uma.

De uma forma esquemática, e assumindo o risco – embora não desejado – de sugerir uma leitura dicotômica, pode-se afirmar que, para a teoria educacional crítica, o termo “identidade” tende a aparecer mais de forma tangencial, atrelado ao termo “cultura”, não ocupando o lugar central do campo semântico estudado. Categorias como “ideologia”, “reprodução cultural” e “social”, “poder”, “classe social”, “capitalismo”, “conscientização”, “emancipação”, “libertação”, “igualdade” e “resistência” constituem a rede conceitual privilegiada nessa vertente, sendo responsáveis pela elaboração e articulação dos questionamentos do campo educacional.

Identificados com alguns dos pressupostos centrais da modernidade, os teóricos educacionais críticos tendem a não fazer da temática da identidade um problema central de pesquisa. Vista como faceta da crise da modernidade, a assunção da crise identitária como objeto de investigação tende a predispor o abandono desses pressupostos, implicando uma mudança paradigmática.

A visibilidade da incorporação da perspectiva cultural pela teoria educacional crítica se manifesta sobretudo na reorientação do alvo das suas críticas em direção ao significado de cultura e ao papel que a mesma pode desempenhar na reprodução e transformação das práticas sociais. A crítica contundente da concepção universal, individual, elitista, prescritiva e normativa de cultura, bem como o reconhecimento da relação estreita e crucial desse campo com as questões culturais, obrigou seus agentes a um trabalho de reelaboração conceitual do termo.



A partir da segunda metade da década de 1990, desenvolvem-se linhas de pesquisa que, orientadas pela perspectiva crítica, começam a operar com uma concepção descritiva, pluralista, contextualizada de cultura, fazendo emergir, no campo pedagógico, uma das tensões – relativismo  $\times$  universalismo – que tem catalisado, desde então, debates acirrados entre seus representantes. Expressões como “diversidade cultural”, “pluralismo cultural”, “multiculturalismo”, “educação multicultural” e “educação intercultural” começam a ganhar espaço no campo, ainda que não haja consenso em torno de seus significados.

Geralmente as análises formuladas pela teoria educacional crítica não chegam a problematizar, de forma sistematizada, um dos aspectos centrais – e diretamente vinculado ao conceito de cultura – debatidos no terreno das identidades. É possível perceber que nas pesquisas sobre tais temáticas, realizadas por essa vertente teórica, a noção de “essência”<sup>6</sup> – subjacente à construção do conceito de cultura – tende a permanecer inquestionável.

Foi preciso assumir a centralidade da concepção de linguagem/discurso e mudar de paradigma, para que esse aspecto viesse a ser abordado de frente. Cumpre sublinhar que se a problematização dos conceitos de identidade e de cultura, por meio do estreitamento do diálogo com o universo da linguagem, deixa entrever soluções para a superação de alguns impasses teóricos, faz emergir outros problemas, no plano da ação política, que não podem ser negligenciados. A defesa da fragmentação ou da pulverização identitária comporta o risco da imobilização de práticas transformadoras, tendo em vista que dificulta

---

<sup>6</sup> O termo nos remete à discussão sobre a natureza, a substância das coisas. Referindo-se à cultura, trata-se de discussão filosófica sobre a condição ontológica do que chamamos cultura. O termo “construção”, utilizado na teoria educacional crítica, não leva necessariamente em consideração a questão da essência. Ele tende a ser utilizado como sinônimo de contextualização espaço-temporal, em oposição às perspectivas universalistas. Essa concepção, apesar de considerar a subjetividade e a historicidade inerentes à produção do conceito, não se interroga sobre a experiência objetiva da(s) cultura(s). Dessa forma, é possível, simultaneamente, reconhecer a pluralidade de culturas no tempo e no espaço e continuar operando como se as diferentes culturas pudessem ser definidas por alguma essência imutável, genuína.



a implementação de projetos políticos capazes de aglutinar interesses coletivos.

Pelo que foi brevemente exposto, é possível argumentar, em primeiro lugar, que as contribuições da teoria educacional crítica podem ser consideradas mais relevantes para pensar a dimensão política do que a dimensão conceitual que envolve a temática da identidade nacional, ainda que as duas não sejam completamente independentes. A filiação ao paradigma moderno garante, em última instância, a possibilidade de operar, em termos políticos e/ou epistemológicos, com algum grau de totalidade na explicação do real.<sup>7</sup> Em seguida, reconhecer que a contribuição das vertentes teóricas críticas não dispensa o apuramento conceitual, quando se trata de enfrentar a problemática das identidades. Importa, pois, buscar também o diálogo com as vertentes teóricas que têm repensado de forma mais aprofundada o conceito de identidade.

Entre as teorias educacionais pós-críticas e/ou pós-estruturalistas, a discussão sobre a identidade tem sido redimensionada, a partir dos questionamentos suscitados pelas críticas pós-modernas, configurando outro campo semântico, no qual esse conceito assume uma centralidade até então desconhecida no campo pedagógico. Essa nova configuração é feita mediante deslocamentos, substituições, complementação e/ou ressignificação em relação aos termos já trabalhados pela vertente crítica. Conceitos como “alteridade”, “diferença”, “subjetividade”, “significação”, “discurso”, “representação”, “raça”, “gênero”, “etnia”, “sexualidade” surgem com força nesse quadro teórico, permitindo uma nova inteligibilidade das práticas educacionais, tanto no campo político como no campo epistemológico.

Apoiados nas reflexões desenvolvidas em diversos campos sociais (crítica literária, lingüística, antropologia, por exemplo), em especial nas contribuições oriundas dos “estudos culturais” (Hall, 1997a,

<sup>7</sup> No que diz respeito à dimensão política, trata-se da crença na possibilidade de construção de um sujeito coletivo ou de uma marca identitária mais abrangente. Em termos epistemológicos, refiro-me à crença na possibilidade de apreensão do real em uma perspectiva totalizante, isto é, na qual sua inteligibilidade pressuponha o estabelecimento de complexas relações entre as diferentes dimensões nas quais está inserido.



1997b; Garcia Canclini, 1989; Bhabha, 1998; Woodward, 2000), os teóricos pós-críticos distinguem, em linhas gerais, duas concepções de identidade em confronto nas diferentes leituras e interpretações de mundo: a concepção essencialista e a concepção construcionista (ou não-essencialista). Toda a argumentação desses críticos em torno de tal problemática se faz a favor da segunda, em oposição frontal à primeira.

A concepção essencialista de identidade e de cultura está na base da proposta hegemônica do projeto de modernidade. Essa concepção sugere que existe um conjunto cristalino de características de que todos os membros de um grupo partilham, podendo ser reivindicadas como verdadeiras e genuínas. A identidade assim concebida faz apelo a uma suposta qualidade essencial, que permaneceria imutável ao longo do tempo.

No que diz respeito, mais diretamente, à temática da identidade nacional, a busca arqueológica de símbolos e idiossincrasias, que têm lugar em diversos registros do discurso público, explicita a presença dessa concepção na abordagem da identidade nacional. A busca desse tipo de marca identitária será um dos *leitmotiv* das críticas pós-modernas. Hall (1997a), ao criticar as estratégias discursivas da construção da nação moderna, evidencia o papel desempenhado pela concepção essencialista de identidade e de história como eixo estruturador desses discursos. A ênfase nas origens, na continuidade, na tradição, na intemporalidade faz com que a identidade nacional seja vista como primordial, como algo “que está lá, na verdadeira natureza das coisas”. Essa concepção reafirma a idéia de uma identidade fixa e imutável, que se fundamenta tanto em verdades históricas definitivas e absolutas (essencialismo cultural) como na continuidade linear dos fatos históricos nacionais. A construção da narrativa nacional assume, assim, características unívocas, eliminando do discurso tudo o que diverge e atrapalha que “a verdade” do passado seja estabelecida e que ele possa ser desvelado, narrado “tal como aconteceu”.

A perspectiva essencialista não é, todavia, apanágio das culturas nacionais que resultaram do processo de descontextualização iniciado com a modernidade. Ela pode persistir nos conceitos de cultura e de



identidade que estão na base das diferentes reivindicações das minorias étnicas, sexuais, religiosas etc. e que dão corpo ao fenômeno bastante atual do regresso das identidades, associado à crise da modernidade. Essa observação é importante por três razões.

Em primeiro lugar, visto que permite a construção de um olhar mais apurado e crítico no que diz respeito à tensão identidade nacional  $\times$  identidades culturais. A denúncia da cultura nacional, com relação à sua força impositiva, integradora e homogeneizadora, em detrimento de outras culturas, não leva em consideração, necessariamente, o conceito de identidade que subjaz a essas críticas. A busca das raízes, a volta às origens, tão presente igualmente em movimentos de cunho identitário, tende a operar com a mesma concepção essencialista de identidade que está na base da nação moderna criticada.

A segunda razão diz respeito às implicações políticas decorrentes da primeira. O fato de proclamar a diversidade cultural não garante necessariamente uma postura política transformadora. Muitas propostas educacionais multiculturais apresentam traços bastante conservadores, em especial aquelas que, em nome da preservação das supostas raízes culturais, tendem a negar qualquer possibilidade de diálogo entre as diferentes culturas.<sup>8</sup> A mesma reflexão pode ser feita no sentido inverso: o fato de defender a pertinência política de algum sistema de classificação social mais abrangente não significa, obrigatoriamente, uma posição política reacionária. Nem toda fragmentação identitária é revolucionária e nem toda totalização política é reacionária, como parecem afirmar algumas posições pós-modernas.

É muito mais a denúncia desse essencialismo identitário – seja em termos biológicos ou históricos – do que o reconhecimento da pluralidade cultural o que permite perceber, com maior clareza, o marco divisor entre algumas das propostas educacionais atuais que incorporam a perspectiva intercultural. Em termos semânticos, essa distinção pode ser percebida pelo próprio emprego de determinadas terminologias. A utilização do termo “diversidade cultural” em algu-

---

<sup>8</sup> Essa discussão é um dos eixos centrais nos debates em torno da tensão universalismo  $\times$  relativismo no campo educacional.



mas dessas propostas trairia, segundo alguns teóricos educacionais, a presença desse essencialismo. Como denuncia Silva (2000a, p. 73): “Na perspectiva da diversidade, a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas, essencializadas. São tomadas como dados ou fatos da vida social diante dos quais se deve tomar uma posição”. Identidade e diferença são positivadas, auto-referentes, autocontidas, correspondendo respectivamente “àquilo que sou” e “àquilo que o outro é”. O desdobramento pedagógico desse tipo de percepção é a recomendação do respeito e da tolerância com a diversidade e a diferença, em sintonia, na maioria das vezes, com uma concepção (neo)liberal de mundo e de escola. Como afirma Abdallah-Pretceille (1986), as práticas pedagógicas orientadas por essas vertentes tendem a introduzir o *outro* como objeto de conhecimento, e não como sujeito ativo do processo de construção de identidade.

Em contrapartida, na concepção construcionista de identidade, a substituição do termo “diversidade” por “diferença” tende a firmar uma posição teórica e política distinta. A diferença, ou melhor, o processo de diferenciação, assume, entre os adeptos dessa concepção, a dianteira na problemática das identidades. Informados pelas teorias linguísticas,<sup>9</sup> esses críticos afirmam a diferença pela diferença, sem tentar unificá-la, homogeneizá-la, ou reduzi-la ao *mesmo*. Nessa concepção, a questão da identidade se situa muito mais no campo discursivo da negociação dos sentidos do que no de possíveis atributos biológicos e/ou culturais distintivos.

Além de serem interdependentes, identidade e diferença partilham uma importante característica: elas são o resultado de atos de criação linguística. Dizer que são o ato de criação significa dizer que não são coisas que

<sup>9</sup> Airfuch identifica três correntes do campo da linguística que contribuem para pensar a questão da diferença no campo simbólico: a perspectiva de Saussure, que identifica a diferença como parte integrante da estrutura da língua, tornando possível afirmar uma diferença sem desigualdade; as reflexões de Derrida, em particular o seu conceito de *différance*, pelo qual o sentido de um signo pode ser sempre adiado, abrindo pistas para que as identidades sejam somente temporariamente fixadas no jogo das diferenças; a perspectiva de Bakhtin, que defende a diferença irredutível dos pontos de vista, implicando que a alteridade constitutiva da linguagem é condição do próprio dialogismo e, portanto, de uma ética do discurso.



estejam simplesmente aí, à espera de serem reveladas ou descobertas, respeitadas ou toleradas (Silva, 2000a, p. 76).

Fica fácil perceber que esse tipo de posição pode escorregar rapidamente para um relativismo cultural e epistemológico radical. Como afirma Airfuch, ao analisar criticamente as correntes que operam com essa concepção de identidade: “Não há identidade fora da representação, quer dizer de narrativização – *necessariamente ficcional* – de si mesmo, individual ou coletiva” (2001, p. 4, grifo meu). Nessa perspectiva, termos como “imaginação” e “invenção”, para falar sobre a nação e/ou sobre qualquer outra marca identitária, são particularmente valorizados e, muitas vezes, descontextualizados dos quadros teóricos nos quais foram elaborados.<sup>10</sup> Todavia, o risco de radicalização não é exclusivo dessa concepção, e não diminui algumas de suas potencialidades que merecem ser exploradas nesse tipo de reflexão teórica.

A primeira potencialidade diz respeito à ênfase na dimensão relacional entre identidade e diferença. A identidade não se define em oposição à diferença, mas como elemento constitutivo da mesma, a identidade carrega com ela o traço do outro. O desafio é aceitar identidade e diferença como mutuamente determinadas. A diferença deixa de ser aprendida como produto derivado da identidade que é vista, geralmente, como a norma. Nesse sentido, produção de identidades implica necessariamente produção de diferenças. A diferença é estabelecida por uma marcação simbólica em relação a outras identidades. Conceituar identidade dessa forma está longe da busca de raízes e envolve o exame do que Woodward (2000) denomina “sistemas classificatórios”, pelos quais algumas diferenças são marcadas e outras obscurecidas. Identidades e diferenças não são apenas “definidas, elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias, elas são disputadas” (Silva, 2000a, p. 81).

A articulação com a noção de processo é outro potencial teórico do conceito de identidade. A visão processual é responsável pela percep-

---

<sup>10</sup> Refiro-me às expressões como “comunidade imaginada” (Anderson, 1989) e “tradição inventada” (Hobsbawm e Ranger, 1984), que são comumente apropriadas pelas perspectivas pós-críticas.



ção da identidade muito mais na perspectiva do “tornar-se” ou do “estar sendo” do que do “ser”. É essa característica que permite falar em performatividade, instabilidade e fluidez das identidades. A identidade é vista como movimento e transformação, “como cadeia de elos de identificação que se articulam e que alcançam certos níveis de plenitude temporais, para imediatamente depois sofrerem rearticulações, que podem implicar a exclusão ou a inclusão de elementos de identificação (novos, velhos, outros)” (Laclau e Zac ap. López, 2001, p. 192). É nessa perspectiva que podem ser entendidas as metáforas da “viagem”, “entrelugar”, “tradução”, ou expressões como “identidades híbridas” (Garcia Canclini, 1989), ou “celebrações móveis” (Hall, 1997b), que procuram dar conta da mobilidade da noção de identidade.

O reconhecimento da historicidade é outra característica presente na concepção construcionista que merece ser considerada. Trata-se de enfatizar a necessidade de contextualizar historicamente os discursos ou narrativas identitárias. Desnaturalizar os conceitos que atribuem sentidos a essas narrativas e vinculá-las às condições sociais e materiais dos sujeitos/autores das mesmas. Essa característica, quando articulada com as demais, permite perceber o processo de identificação ou, como prefere Santos (2000), as “identificações em curso”, sempre aberto às temporalidades, às exigências do presente vivido que orientam a dialética do passado e do futuro.

Um último aspecto que gostaria de ressaltar diz respeito à noção de pluralidade contida nessa concepção de identidade. Mais próxima da noção de multiplicidade do que de diversidade, a pluralidade, assim entendida, permite tanto desconstruir a idéia de homogeneidade e uniformidade como incorporar a idéia de movimento. Na perspectiva construcionista, as identidades não são unificadas, podendo haver contradições no seu interior que demandam ser permanentemente negociadas.

A multiplicidade é uma máquina de produzir diferença – diferenças que são irreduzíveis à identidade. A diversidade limita-se ao existente. A multiplicidade estende, multiplica, prolifera, dissemina. A diversidade é um dado – da natureza ou da cultura. A multiplicidade é um movimento. A diversidade reafirma o idêntico, a multiplicidade estimula a diferença que se recusa a se fundir com o idêntico (Silva, 2000a, p. 101).



As considerações feitas são suficientes para perceber a importância dessas contribuições para a reconceitualização do conceito de identidade no campo educacional. No entanto, as posições, quando radicalizadas, podem imobilizar em vez de proporcionar as mudanças buscadas. A radicalização de ambas as perspectivas – essencialista e construcionista – significa cair, mais uma vez, na armadilha das velhas dicotomias objetividade  $\times$  subjetividade, verdade  $\times$  sentido, fragmentação  $\times$  totalidade. Entre um movimento fixador e um movimento desestabilizador e subversivo de identidades, o desafio consiste na articulação dos dois, para buscar soluções para questões cruciais como as seguintes, colocadas por Mohanty:

Como é possível recuperar aquilo que temos em comum, não o mito humanista dos atributos humanos que partilhariamos e que supostamente nos distinguiria dos animais, mas, de forma mais importante, a interseção de nossos vários passados e nossos vários presentes, as inevitáveis relações entre significados contestados, entre valores e recursos materiais? É preciso afirmar nossas densas peculiaridades, nossas diferenças vividas e imaginadas. Mas podemos nos permitir deixar de examinar a questão de como nossas diferenças estão entrelaçadas e, na verdade, hierarquicamente organizadas? Podemos nós, em outras palavras, *realmente nos permitir ter histórias inteiramente diferentes*, podemos nos conceber como vivendo – e tendo vivido – em espaços inteiramente heterogêneos e separados? (Mohanty ap. Woodward, 2000, p. 27, grifo meu).

Argumento que um dos caminhos possíveis de aprofundar essa reflexão conceitual seria a fim de reconhecer a pertinência de repensar o conceito de identidade nacional à luz das contribuições das teorias curriculares pós-críticas, à condição de que essa ressignificação não seja feita em detrimento de algumas conquistas da teoria crítica, em particular as relacionadas com a aposta no sujeito coletivo e na sua ação emancipatória.

Tal postura teórica e política nos leva não apenas a mudar o eixo dos questionamentos sobre a temática da brasilidade, como também apostar que ela seja uma marca identitária ainda pertinente para ser negociada no nosso presente. Em vez de indagarmos sobre quem somos, como somos ou de onde viemos, devemos, num primeiro mo-



mento, nos colocar as seguintes questões: como nos representamos brasileiros? como somos representados? como poderíamos nos representar? Em seguida, trata-se de reconhecer que a reflexão sobre a problemática da identidade nacional no âmbito do saber de história, a despeito das diferentes significações possíveis, implica reelaborar as articulações entre passado, presente e futuro, isto é, entre memórias, identidades e projetos de dimensão nacional, de modo que permitam englobar diferenças e singularidades em um discurso identitário mais abrangente.

### História, memória e identidade

A discussão sobre essas questões no campo educacional deixa transparecer o papel crucial desempenhado pela história na construção das identidades. Seu saber serve como fonte de legitimidade para a afirmação tanto das identidades nacionais como de outras identidades culturais.

A afirmação política das identidades exige alguma forma de autenticação. Muito frequentemente, essa autenticação é feita por meio da reivindicação da História do grupo cultural em questão. [...] Mesmo que o passado que as identidades atuais reconstroem seja sempre apenas imaginado, ele proporciona alguma certeza em um clima que é mudança, fluidez e crescente incerteza (Woodward, 2000, p. 25).

Percebe-se igualmente que esse diálogo com a história – articulado à problemática das identidades – oscila entre a crítica a uma concepção positivista, reforçadora de essencialismos culturais, e a defesa de uma concepção subjetivista radical, presente em algumas das vertentes da história cultural, em especial as informadas pelo paradigma narrativista. Entre uma história preocupada em fincar as “raízes” de uma nação e uma que dá asas à imaginação para pensá-la, não existiriam outras formas possíveis de se relacionar com o passado? Outras possibilidades de pensar o papel da história na problemática das identidades?

Uma maior aproximação com a discussão epistemológica própria do campo da história permitiria responder afirmativamente a essas



questões. Com efeito, a relação estreita e recíproca entre história, identidade e, em particular, a identidade nacional vem sendo questionada – bem antes, aliás, do uso inflacionado do termo “identidade” – nos debates entre os representantes da área. Ainda que esses questionamentos não incidam no conceito de identidade propriamente dito, contribuem para repensar novas formas de articulação, abrindo caminhos para superar certos impasses.

Um maior estreitamento do diálogo entre os campos da educação e da história tem a vantagem de favorecer a ampliação da discussão sobre essa temática para além da adequação ou inadequação cultural dessa marca identitária, de forma a incluir a questão de sua validade pedagógica e viabilidade política no mundo contemporâneo. Não se trata apenas da necessidade de ressignificação dos conceitos de história e de identidade, mas também, e sobretudo, da pertinência (ou não) de manter a articulação entre os mesmos.

Pelo menos três grandes frentes de discussão no campo da história contribuem, mais ou menos diretamente, para pensar a temática da identidade nacional a partir do enfoque privilegiado nesta reflexão.

### *No terreno das concepções historiográficas*

A primeira frente diz respeito às reflexões sobre a própria concepção de história. Basta acompanhar os debates epistemológicos próprios desse campo, desde a primeira metade do século XIX, para se dar conta de que, de um lado, a concepção positivista de história, contra a qual se insurge grande parte dos críticos pós-modernos no campo da educação, há muito foi questionada e superada pelas principais correntes historiográficas presentes nos debates contemporâneos. De outro lado, a incorporação das perspectivas pós-modernas no campo da história, permitindo a radicalização da subjetividade e o reconhecimento da centralidade do discurso, está longe de ser consensual e de não provocar resistências.

### *Nação e nacionalismos em debate*

Uma outra frente de discussão reúne as pesquisas dos historiadores que centram o olhar em torno da natureza e da construção da na-



ção e/ou dos nacionalismos. Tais pesquisas contribuem para pensar tanto a natureza da marca identitária aqui privilegiada como a forma espontânea e/ou imposta de estabelecer laços de lealdades com a mesma.

Uma primeira observação, de ordem geral, diz respeito a uma característica comum – apontada por Smith (2000) – às pesquisas históricas sobre essa temática. Apesar de ser possível perceber diferentes tendências, todas têm em comum a necessidade e a preocupação de equacionar as questões mais prementes dos presentes históricos nos quais suas análises são elaboradas. Isso explica o fato de os historiadores se encontrarem tanto entre os principais criadores de nação e devotos do nacionalismo como entre os seus mais ferrenhos críticos.

Se “os primeiros historiadores da idéia nacional tenderam a ver a nação como um baluarte da liberdade individual” (id., ib., p. 188), essa formulação não pode ser tomada como absoluta, tampouco definitiva, passível de ser generalizada como traço imutável do pensamento histórico. Da mesma forma, as elaborações teóricas que consideram a nação como fruto da imaginação do sujeito moderno não podem ser tomadas de maneira absoluta e vistas como a solução para todos os problemas.

O fato de a nação ser considerada a mais antiga e estável das “tradições inventadas” (Hobsbawm e Ranger, 1984) deixa sempre em aberto, no meio historiográfico, a possibilidade de questionar e problematizar essa natureza imaginada. Ainda que a assunção da filiação da nação ao projeto da modernidade seja uma posição hegemônica no campo, a discussão em torno da permanência e da ruptura dessa marca identitária, em relação a outras marcas comunitárias que a precederam, está longe de atingir consenso entre os historiadores.

Torna-se necessário problematizar o próprio termo “invenção”, para poder dar conta dessa “tradição inventada duradoura” (Hobsbawm ap. Smith, 2000, p. 202). Como se questiona Smith (ib.):

Por que essa “invenção”, com tanta frequência e em contextos culturais e sociais tão diferentes, parece tocar um nervo tão sensível e por tanto tempo? É difícil não reconhecer que: [...] há mais coisas na formação das nações do que uma fabricação nacionalista. A invenção deve ser



entendida em seu outro sentido: é uma recombinação inédita de elementos já existentes.

As análises sobre a motivação que explica a criação e manutenção desse sentimento de pertencimento vão ao encontro de reflexões a respeito da própria natureza da nação. Sobre esse aspecto, os historiadores têm igualmente trazido importantes contribuições. Toda discussão em torno do nacionalismo como ideologia do Estado liberal moderno contribui para a desconstrução das concepções espontâneas dessa marca de lealdade. O ceticismo em relação ao nacionalismo (id., ib., p. 200), que predomina nas análises sobre essa questão, explica-se em parte pela permanência da influência incisiva da discussão dessa temática pelo viés da crítica ideológica. Entretanto, pesquisas históricas mais recentes (Hobsbawm, 1984, 1998; Anderson, 1989; Smith, 2000; Balakrishnan, 2000; Chatterjee, 2000; Verdery, 2000) têm possibilitado pensar o sentimento nacional para além das questões ideológicas.

Um dos caminhos apontados nesses estudos consiste em reorientar o foco da ideologia para a noção de consciência nacional, pela qual a questão da identidade pode ser percebida não apenas como imposição dos ideólogos nacionalistas. Essa reorientação do olhar inicia-se com as críticas às limitações teóricas das tipologias eurocêntricas de nação e nacionalismo, incapazes de dar conta da presença e das modalidades do nacionalismo em outros espaços e tempos distintos da Europa do século XIX. Como afirma Smith (2000, p. 195), as tipologias mais recentes deslocam o “objeto de interesse do nacionalismo como ideologia para os processos que estimulam a formação da consciência nacional, processos como geografia, o Estado, a religião e a língua”.

Além dessa necessidade de contextualização histórica dos nacionalismos, que exige mais complexidade no enfoque, extrapolando a discussão político-ideológica, algumas linhas de pesquisa que operam com a noção construcionista ou subjetivista de nação têm permitido pensar a formação das nações a partir da incorporação de outros fatores – sociológicos, antropológicos, psicológicos, psicanalíticos, lingüísticos – como causas possíveis da origem e do apelo do nacionalismo. Nessa perspectiva, o olhar se centra na reflexão sobre a emergência do sentimento do “eu” como nacional.



Nessa linha, destaca-se o estudo de Benedict Anderson – *Imagined communities* –<sup>11</sup> realizado no início da década de 1980 e que se tornou referência obrigatória entre os estudiosos dessa temática que tendem a enfatizar a dimensão subjetivista da nação. A tese central desse autor consiste em desvincular a explicação do sentimento nacional da questão da ideologia, atribuindo-lhe características – como, por exemplo, a da experiência convocatória – que contribuem para que a compreensão da nação e do nacionalismo esteja mais próxima da comunhão religiosa do que de uma doutrina política.

Anderson atribui um papel central à língua no processo inventivo, considerando-a elemento principal de consolidação dos laços nacionais. O conceito de capitalismo editorial (*print-capitalism*), elaborado pelo autor, permite sustentar sua argumentação central. Segundo Anderson, as nações só puderam ser criadas na imaginação, e assumiram essa dimensão sagrada, à medida que o desenvolvimento capitalista criou as condições concretas para tal, isto é, uma tecnologia de comunicações, a começar pela imprensa: “Junto com as possibilidades de viagem e as peregrinações administrativas das elites coloniais, a ascensão da literatura impressa e da imprensa permitiu ‘narrar’ a nação e ‘construí-la’ imaginariamente” (Anderson, 1989, p. 200). Essa posição teórica propicia que as comunidades nacionais possam ser distinguidas, não por sua falsidade/autenticidade, mas pelo estilo como são imaginadas (Balakrishnan, 2000, p. 215).

Como sublinha Balakrishnan, para Anderson, a nova ordem de acumulação capitalista acarreta dois movimentos paradoxais. De um lado, coerente com seu conceito de nação, esse autor reconhece que o processo de globalização econômica “não elimina o desejo de identidades estáveis, claras e autênticas”. De outro, o depauperamento das condições objetivas da vida cotidiana frustra a necessidade de viver em

---

<sup>11</sup> Essa publicação foi traduzida para o português com o título *Nação e consciência nacional*, publicada pela editora Ática em 1989. Ela aparece frequentemente citada pelos teóricos educacionais pós-críticos. A noção de “comunidade imaginada” serve de contraponto para a concepção de nação objetivista, articulada com a idéia de passados verdadeiros, pautados em bases empíricas. Interessante observar ainda que esse livro consta na bibliografia dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de História.



comunidades que passam a ser imaginadas “no mau sentido” (id., ib., p. 222): “Não mais se baseando em nenhuma experiência substancial de um destino político comum, o anseio de identidade nacional torna-se uma preferência por uma etnia pseudo-arcaica, impulsionando em formas feitas de encomenda pela indústria da herança.” (id., ib.).

A leitura de Balakrishnan (2000) sobre a obra de Anderson serve para ilustrar – quando comparada à forma como este autor vem sendo apropriado por algumas correntes pós-críticas – a possibilidade de leituras diferenciadas, cujo sentido não pode ser desvinculado do mundo do leitor. Para Balakrishnan, a expressão “comunidade imaginada” foi a solução encontrada por Anderson para a tensão entre duas imagens conflitantes da nação. Por meio dessa expressão, Anderson estaria afirmando que “a sociedade é, necessariamente, uma estrutura social e um artifício de imaginação, e nem mesmo a chegada do capitalismo extingue essa equação” (id., ib., p. 216). Percebe-se que essa sua leitura distancia-se de interpretações mais radicais do mesmo autor, que tendem a explorar o adjetivo “imaginada” para reforçar a dimensão subjetiva.

Importa reconhecer que a ênfase na imaginação, entendida como desvinculação de qualquer senso da realidade social, compromisso civil e possibilidade de ação coletiva transformadora, não é uma característica intrínseca da nação, mas sim da possibilidade do momento histórico em que ela está sendo imaginada. Com efeito, como afirma Balakrishnan:

O livro de Anderson é um lembrete de que, na melhor das hipóteses, a nacionalidade imaginada, em toda a sua crueza, foi o bilhete de ingresso dos desvalidos da Terra na História Mundial. Isso, porque o Estado nacional foi o lugar em que se definiram os trunfos das grandes lutas de classes do século XX (ib., p. 223).

A observação é relevante, já que permite introduzir nos debates a questão da autoria da imaginação dessas comunidades, como sugere o título do artigo de Chatterjee<sup>12</sup> “Comunidade imaginada por quem?”.

<sup>12</sup> É justamente sobre esse aspecto que Chatterjee se opõe às reflexões desenvolvidas por Anderson. Para o autor, Anderson não consegue se desvincular da concepção eurocêntrica de nação, estreitamente vinculada à dimensão política, não explorando, ►



Dessa forma, o adjetivo “imaginada”, em vez de ser enfatizado com o intuito de fazer desacreditar na própria existência da comunidade nacional (ou de outro tipo) – o que reforça as teses subjetivistas mais radicais –, pode assumir a conotação de “possibilidade permanente de recriação e de invenção”, bem mais fecunda, no meu entender, tanto do ponto de vista político como epistemológico. Como chama a atenção Chatterjee (ib.), ao analisar os nacionalismos pós-coloniais, o fato de as comunidades imaginadas pelos europeus modernos terem assumido formas nacionais específicas não autoriza afirmar que todas as comunidades nacionais foram, são ou devam ser da mesma forma. Ao contrário, isso equivaleria a admitir que a própria imaginação possa permanecer colonizada. “Se a nação é uma comunidade imaginada, então é nesse ponto que ela nasce. Nesse que é seu campo verdadeiro e essencial, a nação é soberana, mesmo quando o Estado está nas mãos do poder colonial” (id., ib., p. 231).

Outro caminho que vem sendo traçado pelos historiadores nessa mesma linha construcionista e que contribui para pensar as questões aqui discutidas se encontra nas análises que diferenciam nacionalismo de nacionalidade, ou melhor, de “nacionidade”:

O primeiro refere-se aos sentimentos conscientes que tomam a nação como um objeto de devoção ativa, e o segundo, às interações e práticas cotidianas que produzem um sentimento intrínseco e freqüentemente não articulado de pertencer, de estar em casa (Borneman ap. Verdery, 2000, p. 242).

O neologismo “nacionidade” apresenta um potencial teórico que merece ser destacado. Em primeiro lugar, oferece subsídios para pensar a pertinência desse tipo de lealdade coletiva. Como afirma Verdery (ib., p. 246):

Isso sugere que, embora a idéia de nação com que estamos familiarizados possa realmente ter deixado para trás seu apogeu, nascer em algo, como

- 
- assim, a potencialidade teórica contida na expressão “comunidade imaginada”. Como questiona Chatterjee: “Se os nacionalismos do resto do mundo têm que escolher suas comunidades imaginadas entre certas formas ‘modulares’, já colocadas a seu dispor pela Europa e pelas Américas, que lhes resta imaginar?” (2000, p. 229).



uma condição natural, continuará a ser fundamental para a experiência humana e para a pesquisa, ainda que de novas maneiras.

Esse tipo de abordagem dá conta, no meu entender, tanto das pressões externas estruturais na formação do sentimento nacional quanto da forma como essas estruturas são reelaboradas internamente pelos atores sociais, permitindo orientar também o olhar “para as técnicas mediante as quais se criam, em silêncio, disposições receptivas naqueles para quem elas apelam” (id., ib., p. 243). O reconhecimento dessas práticas invisíveis, formadoras de laços de lealdade, parece-me um aspecto fértil a ser explorado, quando se trata da discussão da brasilidade no âmbito da produção, transposição e ensino do saber em história. Hobsbawm (1998, p. 20) deixa transparecer uma preocupação semelhante quando chama a atenção para a necessidade de estudar a temática da nação e dos nacionalismos tendo como ponto de partida “a visão dos de baixo”, que oferece o contraponto indispensável para as explicações e elaborações teóricas dos ativistas dos movimentos nacionalistas ou dos porta-vozes dos governos.

Os estudos históricos das décadas de 1980 e 1990 sobre nação e nacionalismos contribuem para repensar a problemática das identidades no campo educacional, pois permitem matizar algumas das posições mais radicais, correntes nesse campo. Em primeiro lugar, no que se refere à associação entre crítica ao essencialismo e posição teórica pós-moderna presente no campo educacional. A reflexão crítica em relação ao essencialismo, que subjaz ao conceito de nação, está presente nos estudos historiográficos, entre autores que não comungam necessariamente dessa perspectiva teórica. A tensão entre uma concepção mais subjetivista/construcionista<sup>13</sup> e mais objetivista/essencialista do termo “nação” tem alimentado debates acirrados no campo da história desde o século XIX.

Por outro lado, as exigências de contextualização espaço-temporal do termo “nação”, quando nos situamos no campo da história, já limi-

<sup>13</sup> Entre os representantes dessa concepção no século XIX, destaca-se Renan, que, na sua conferência proferida em 1882 na Sorbonne, define a nação como sendo “um plebiscito de todos os dias”, sublinhando, assim, o critério voluntarista e subjetivo que subjaz, e esse conceito em oposição aos critérios considerados “mais objetivos”, como língua, religião, passado comum, etnicidade etc. (Renan, 1992).



tam, de início, os excessos de subjetividade possíveis. Como afirma Hobsbawm (1998, p. 19): "As nações e seus fenômenos associados devem, portanto, ser analisados em termos das condições econômicas, administrativas, técnicas, políticas e outras exigências". Essa postura, em vez de negar a parte de fabricação ou de invenção contida no conceito, permite considerar que o próprio exercício de imaginação se dá nos limites dos campos possíveis do presente vivido pelos sujeitos que imaginam.

É a partir da dialética entre objetividade e subjetividade, realidade e interpretação, que deve ser compreendida a relação estabelecida entre passado, presente e futuro na busca de legitimação para as comunidades imaginadas. A presença de teses (Smith, 2000) que insistem em um grau de continuidade entre as lealdades culturais pré-modernas e modernas contribui para combater uma visão inocente da objetividade e, ao mesmo tempo, recoloca em outras bases a importância do passado, das permanências na constituição das identidades.

Mesmo que os elementos da etnia sejam construídos e reconstruídos, e, às vezes, francamente inventados, o fato de essas atividades terem funcionado por séculos (ou até milênios) e de diversas etnias, embora alterando seu caráter cultural, haverem, não obstante, persistido como comunidades identificáveis por longos períodos, sugere que é um risco ignorarmos a presença e a influência exercida por tais comunidades na formação das nações modernas (id., ib., p. 204).

A possibilidade de pensar a nação como um símbolo portador, em potencial, de uma força capaz de aglutinar em torno de si projetos e lutas políticas comuns consiste em outro aspecto que merece ser sublinhado. Essa constatação implica reconhecer que o sentido do termo "nação" depende do momento histórico em que ele é pensado, bem como o fato de estar aberto a sentidos plurais disputados "pelos diferentes grupos que manobram para se apoderar da definição do símbolo e de seus efeitos legitimadores" (Verdery, 2000, p. 241). De acordo com essa perspectiva, em vez de tratarmos o nacionalismo ou a nacionalidade em si como agentes sociais e perguntarmos se eles são bons ou ruins, importa indagar: "Qual é o contexto global, societário, institucional, em que os diferentes grupos competem pelo controle desse símbolo de seus sentidos? [...]"



Qual é o contexto em que funciona uma ou outra definição ou simbolização da nação?" (id., ib., p. 241).

O breve e incompleto mapeamento feito acerca dos debates recentes no campo da história, em torno da marca identitária privilegiada neste capítulo, é suficiente para reconhecer a pertinência da proposta de orientação metodológica de Santos (2000, p. 43), quando se trata de repensar as construções da cultura e da identidade nacional: 1) não deve ser apreendida como sendo autocontida e, portanto, seus limites não coincidem com os limites do Estado nacional; 2) nem autocontida, nem indiscriminadamente aberta, logo, tornando passível sua percepção por intermédio de "suas aberturas específicas, prolongamentos, interpenetrações, interviagens próprias, que afinal são o que de mais próprio há nela" e, por fim: 3) a cultura nacional não deve ser apreendida na perspectiva essencialista, ela é uma autocriação, "uma negociação de sentidos que ocorre tanto no seu plano interno como no sistema mundial".

### *Memória e história em questão*

Uma terceira e última frente de discussão, e que incide mais diretamente na problemática das identidades em geral, engloba as pesquisas que se preocupam em repensar a(s) forma(s) da história estabelecer uma relação com o outro-passado, em particular mediante reflexão e problematização do conceito de memória. A importância desse conceito para pensar a temática das identidades no contexto do ensino de história pode ser percebida na citação a seguir:

Os impasses da identidade são impasses de transmissão de memória e de inconsciente onde se representa a origem. Faz-se o impasse sobre a nova identidade a ser assumida quando a antiga não se deixa apreender. *Precisamos de uma origem para poder perdê-la*, para poder deixá-la, para ir embora, crescer, ultrapassar o "entrelugar" entre raízes e raízes projetadas (Dalongeville, 2001, p. 71, grifo meu).

A entrada no debate sobre a identidade pelo viés da memória implica o enfrentamento mais direto com algumas das posições do próprio campo da história decorrentes da incorporação e da reelaboração das críticas pós-modernas. Um dos maiores desafios para quem pre-



tende pensar a questão da identidade nacional hoje é, num primeiro momento, posicionar-se frente à crise identitária, que se confunde com a própria crise da história, isto é, com aquilo que Jameson (1997, p. 68) denomina “enfraquecimento da historicidade”.

Esse enfraquecimento refletiria o afrouxamento da tensão necessária entre campos de experiência e horizontes de expectativa. A aceleração do ritmo das transformações tende a esgarçar os fios das tramas que se tecem entre passado e futuro, situando-nos em um presente que se apresenta como um mero simulacro, no qual memórias e projetos, tradição e utopia perdem o sentido.

Assiste-se, hoje, a um intenso movimento de presentificação, em detrimento tanto do passado como do futuro. A idéia de compressão espaço-temporal ou de novas cartografias (Hall, 1997a, p. 74) não deixa de ser sintoma dessa crise. De um lado, as mudanças incessantes e cada vez mais aceleradas passam a ameaçar qualquer possibilidade de continuidade entre passado e presente. De outro, elas obscurecem igualmente o horizonte de espera. O fim da crença no progresso e da credibilidade das grandes narrativas, que caracterizam a passagem do século XX para o XXI, faz com que o presente não desempenhe mais o papel de mediador entre passado e futuro: a certeza trazida pela idéia de um futuro de sentido predeterminado é substituída pela incerteza e a insegurança frente à imprecisão e ao descrédito da possibilidade de qualquer forma de utopia.

Entre os traços da nova subjetividade, com efeito, está a perda de qualquer senso ativo de História, seja como esperança, seja como memória. O carregado senso do passado que caracterizava o modernismo já não existe – seja como transpiração de tradições repressivas ou reservatório de sonhos frustrados – e desapareceu a intensa expectativa do futuro – como possível cataclismo ou transfiguração – que caracterizava o modernismo (Anderson, 1989, p. 67-68).

Não é por acaso a irrupção, a partir do final da década de 1970, nas sociedades industrializadas, de um verdadeiro “culto da memória”, traduzindo justamente uma necessidade de enraizamento.<sup>14</sup> “É nos

<sup>14</sup> Essa mesma historicidade que autoriza a ampliar os debates no terreno da política exige os cuidados necessários para não perdermos de vista as peculiaridades dos ►



momentos de ruptura da continuidade histórica que as alterações mais se voltam para a memória e a duração” (Duvignaud ap. D’Aléssio, 1992/1993).

Um dos sintomas desse tipo de manifestação pode ser percebido pela crescente necessidade de tudo reciclar em objeto memorial.<sup>15</sup> O apego aos traços, aos vestígios, à história, à memória, ao passado, manifestado de forma contundente, em algumas dessas sociedades, explicar-se-ia, assim, pela necessidade de se contrapor a essa crise. “Aceleração da História [...] Fala-se tanto de memória somente porque ela não existe mais” (Nora, 1984).

Essa 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).

A proliferação e a dilatação do campo memorial acarretam uma multiplicação de narrativas concorrenciais sobre o passado que tendem a nivelar os diferentes discursos sobre o mesmo, atribuindo-lhes,

---

► processos históricos das diferentes sociedades. No caso específico desta reflexão, essa observação implica ter cuidado para não confundir problemáticas históricas distintas. Torna-se, assim, fundamental articular dialeticamente global e local, e perceber, no caso específico da sociedade brasileira, como se manifesta a busca de enraizamento. Em que medida a especificidade de nosso processo histórico intervém na absorção dessa crise identitária de dimensões globais? Quando e por que ocorre a ruptura que permite a emergência da tensão entre memória e história, implicando muitas vezes a (re)escrita de tantas histórias nacionais?

<sup>15</sup> No campo político, essa preocupação pode ser identificada com a implementação, em diversos Estados industrializados, de uma política pública da memória, que pode ser percebida, por exemplo, pela extensão da noção “patrimônio” ou pelas novas direções assumidas pelas políticas públicas de comemoração (para “rememorar juntos”), visando a reunir a comunidade nacional. Essa gestão pública do passado estaria, se não de forma exclusiva, fortemente guiada por essa vontade de superar o sentimento de desenraizamento, de perda, marca da nossa contemporaneidade. No campo social e cultural, a busca por novas formas de se relacionar com o passado pode ser sentida pela presença do discurso histórico na cultura de massa, passando a constituir um elemento importante no processo de formação da opinião pública e ocupando um novo lugar no imaginário social.



aparentemente, uma mesma legitimidade. A indefinição ou confusão dos termos “memória” e “história” não consegue, no entanto, escamotear a valorização da primeira em detrimento da segunda, no uso do senso comum. A relação entre história e memória assume, pouco a pouco, a forma de um conflito entre pólos dicotômicos, no qual um se afirma pela negação do outro. O dever de memória passa a ser a voga neste início de século, visando a valorizar, em nome da ação cidadã, toda iniciativa contra um poder ou saber estabelecido, como, por exemplo, a história nacional oficial.

A emergência do conceito de memória, como objeto de reflexão da pesquisa histórica, a partir da década de 1980,<sup>16</sup> pode ser apreendida como uma reação, no campo da pesquisa acadêmica, à vulgarização do discurso sobre o passado, na tentativa de manter a sua própria legitimidade. Entre as diferentes linhas de pesquisa que se debruçam sobre essa questão, destacam-se aquelas que têm em comum o reconhecimento da necessidade de repensar a relação estabelecida pela sua disciplina com o passado a ser investigado e também de operar com a diferenciação clara dos conceitos de memória e história, sem que essa diferenciação seja, necessariamente, sinônimo de oposição excludente. A necessidade de distinção conceitual passa a ser vista por esses historiadores como uma exigência de rigor teórico indispensável para a superação da própria dicotomia acima mencionada. Nesse novo campo de investigação, a obra de Pierre Nora *Lugares de memória* tornou-se referência obrigatória.

Sensível ao processo de desmoronamento dos pilares centrais da memória,<sup>17</sup> sintoma dos tempos pós-modernos, e às implicações de-

<sup>16</sup> Interessante observar, como o faz Roussio (1998), que, até o final da década de 1970, o termo “memória” não constava em nenhum currículo ou livro universitário (pelo menos no que se refere à historiografia francesa).

<sup>17</sup> Nora utiliza expressões como “o fim das sociedades-memória”, referindo-se às instituições responsáveis pela conservação e transmissão de valores na sociedade, como a igreja, a família, a escola e o Estado, e “o fim das ideologias-memória”, isto é, daquelas capazes de assegurar a passagem regular do passado para o futuro ou indicar o que se deveria reter do passado para preparar o futuro. Essas constatações vão na mesma direção dos fenômenos identificados anteriormente como integrantes da crise da modernidade: a presentificação acentuada, criando a ameaça da perda da identidade e justificando a proliferação e dilatação do campo do memorável.



correntes para trajetória histórica de construção da própria relação entre história e memória, Nora se preocupa em ressignificar essa relação sob novas bases. Para o autor, o processo de distanciamento entre memória e história foi feito de forma gradativa, tendo se iniciado com o advento da modernidade. A desagregação da vida comunitária permite a emergência do sujeito individual, que passa a reconhecer como seu um poder e mesmo um dever de mudanças. A aceleração do ritmo das mudanças só acirrou esse processo de distanciamento, fazendo-o chegar ao ponto convulsivo que marca este início de século.

Em termos de identidade nacional, o processo de distanciamento passa por fases distintas. Na fase inicial, a dimensão sagrada, inerente ao conceito de memória espontânea, perpetua-se, de certa forma, por intermédio da história nacional: “É pela nação que nossa memória se manteve no sagrado” (Nora, 1993, p. 11). Em seguida, assiste-se a “um novo impulso dessacralizante” (id., ib., p. 12), que corresponderia ao período que se inicia por volta dos anos 1930, com o surgimento da Escola dos *Annales*, e culmina nos anos 1980. Essa segunda fase caracterizar-se-ia pela “substituição progressiva da dupla Estado-nação pela dupla Estado-sociedade” (id., ib.). A nação deixa de ser o quadro unitário que encerraria a consciência da coletividade, libertando-se, assim, de sua identificação nacional. Memória, história e nação assumem uma autonomia em relação ao período precedente. O objeto de investigação privilegiado pelos historiadores deixa de ser o passado glorioso da nação e centra-se sobre a sociedade, abrindo espaço para a emergência de outras memórias particulares e coletivas. 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. Esse afrouxamento da história-memória representa também a transformação de uma modalidade da relação com o passado, baseada em uma continuidade retrospectiva por meio da noção de progresso ou de decadência, em uma relação na qual a descontinuidade histórica passa a ser privilegiada.

Como chama a atenção Nora, são a descontinuidade e a distância alcançadas entre história e memória, nos anos 1980, que vão exigir uma reaproximação. Se, por um lado, esse movimento de distancia-



mento acarretou a percepção do passado como radicalmente outro, um mundo do qual estamos desligados para sempre, por outro, ele não eliminou a necessidade de dialogar com esse mundo. A febre de memória, que caracterizou o mundo no final do século XX, é um sintoma da permanência dessa necessidade.

Os lugares de memória cumpririam justamente essa função mediadora entre o mundo dos mortos e o mundo dos vivos. Eles nascem e vivem do sentimento de que não há mais memória espontânea, defendem algo ameaçado e pertencem a dois domínios: o da memória verdadeira e o da memória alcançada pela história. Nessa perspectiva, os lugares de memória são “restos”, “rituais de uma sociedade sem rituais”, “sacralizações passageiras numa sociedade que dessacraliza”, “sinais de reconhecimento e de pertencimento de um grupo numa sociedade que só tende a conhecer indivíduos”, “momentos da História que lhe são arrancados da história mas que lhe são devolvidos”, “um vai-e-vem entre memória e história”, “um jogo de memória e história” (id., ib.). Percebe-se claramente por essas definições que esse conceito tem um duplo pertencimento, designa lugares híbridos, mistos e mutantes que encerram, em sua própria significação, tanto a afirmação das contradições entre memória e história como a possibilidade de sua superação.

Esses lugares de memória devem ser, de forma concomitante, materiais, simbólicos e funcionais. Essas três dimensões coexistem sempre, mesmo que a ênfase ou sua maior visibilidade esteja posta em apenas uma delas. Elas tanto refletem uma “vontade de memória” (instala a lembrança do sagrado, imóvel, eterno, coletivo, vivido internamente etc.) como sofrem a intervenção da história, mudam com o tempo, são construções intelectuais, mediadores individuais, representação do passado, necessitam de suportes externos, possuem dimensão crítica etc.

As contribuições das novas linhas de pesquisa dessa terceira frente de discussão no campo da história são fundamentais para repensar a relação entre história e identidade na perspectiva da continuidade entre passado e presente sob novas bases.



Pelo que foi desenvolvido nas duas seções anteriores, fica claro que a temática da identidade nacional mobiliza a reflexão em terrenos movediços tanto no campo da educação como no campo da história, e nesse sentido comprova a sua potencialidade para a reflexão teórica aqui proposta.

A importância de pensar os conceitos de identidade (nacional) e história (nacional), de forma a incorporar os avanços teóricos de ambos os campos, bem como as pressões políticas e culturais do presente que nos é contemporâneo, fica assim evidenciada, reforçando a pertinência e a necessidade de construção de um olhar pedagógico intercultural que faça uso de um instrumental analítico capaz de superar visões dicotômicas e favorecer o diálogo permanente com e contra as diferentes teorizações sociais, culturais e políticas.

## Referências bibliográficas

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris: INRP, 1986.
- AIRFUCH, L. Identidad, diferencia, (des)igualdad encrucijadas de la escena global. In: CONFERÊNCIA IDENTIDADE E DIFERENÇA NA ERA GLOBAL. *Anais...* Rio de Janeiro, 21-23 maio 2001.
- ANDERSON, B. *Nação e consciência nacional*. São Paulo: Ática, 1989.
- BALAKRISHNAN, G. *Um mapa da questão nacional*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000.
- BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- CHATTERJEE, P. Comunidade imaginada por quem? In: BALAKRISHNAN, G. *Um mapa da questão nacional*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000.
- COLLIOT-THÉLÈNE, C. Identité nationale et enseignement de l'histoire. *Revue Internationale d'Éducation*, Sèvres, n. 13, mar. 1997.
- D'ALÉSSIO, M. M. Memória: leituras de M. Halbwachs e P. Nora. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, Marco Zero, v. 13, n. 25/26, set. 1992/ago. 1993.
- DALONGEVILLE, A. *Enseigner l'histoire à l'école*. Paris: Hachette-éducation, 1995.
- \_\_\_\_\_. *L'image du barbare dans l'enseignement de l'histoire: une expérience de l'altérité*. Paris: L'Harmattan, 2001.
- GARCIA CANCLINI, N. *Culturas híbridas: estratégias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijaldo, 1989.
- HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, n. 22, p. 15-46, jul./dez. 1997a.
- \_\_\_\_\_. *Identidades culturais na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997b.



- HOBBSAWM, E. *Sobre história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- HOBBSAWM, E.; RANGER, T. *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- JAMESON, F. *Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo: Ática, 1997.
- LÓPEZ, A. Ser ou não ser Triqui: entre o narrativo e o político. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: história. Terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental (5ª a 8ª séries)*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros em ação: história (5ª a 8ª séries)*. Programa de desenvolvimento profissional continuado. Brasília: MEC/SEF, 2001.
- NORA, P. *Les lieux de la mémoire: la république*. Paris: Gallimard, 1984.
- \_\_\_\_\_. Entre memória e história: a problemática dos lugares. In: *Projeto História*. São Paulo: PUC-SP – Programa de Pós-Graduação em História, dez. 1993.
- RENAN, E. *Qu'est-ce qu'une nation? Et autres essais politiques*. Paris: Presses Pocket, 1992.
- ROUSSO, H. *Réflexions sur l'émergence de la notion de mémoire*. In: VERLHAC, M. (org.) *Histoire et mémoire*. Genoble: CNDP, 1998.
- SANTOS, B. de S. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 2000.
- SILVA, M. M. da. *Um imaginário fertilizado: enredos da nação*. Dissertação (mestrado) – Departamento de Letras, PUC-Rio, Rio de Janeiro, 1999.
- SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. da (org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000a.
- \_\_\_\_\_. Currículo, universalismo e relativismo: uma discussão com Jean-Claude Forquin. *Educação e Sociedade*, Rio de Janeiro, ano 21, n. 73, dez. 2000b.
- SMITH, A. D. O nacionalismo e os historiadores. In: BALAKRISHNAN, G. *Um mapa da questão nacional*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000.
- VERDERY, K. Para onde vão a “nação” e o “nacionalismo”? In: BALAKRISHNAN, G. *Um mapa da questão nacional*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000.
- WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da (org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.