

entre...
ico-pedagógica, inscrevem-se n...
profissional, inscrevem-se n...
os modos de organização e reorganiza...
participativa, torna-se significativo para o cam...
balho docente na contemporaneidade. O texto Documen...
go Suárez (Universidade de Buenos Aires), discute quest...
periências pedagógicas. Destaca essa modalidade como prá...
tidiano escolar e em trajetórias educativas mediante process...
sistematiza modos de utilização da documentação narrativa...
s de indagações e problematizações de questões curriculares, p...
docente desenvolvido cotidianamente. Continua a discussão...
tación narrativa de experiências pedagógicas, de Agustina Na...
ção do trabalho com histórias de vida e Documentação Na...
n Docente y Narrativas Pedagógicas como ação político-fa...
à Secretaria de Extensão Universitária y Bienestar da...
históricas da referência e análise modos d...
implicações epistemológicas de um...
de na pessoa, na profissão...
dispositivo de pes...
alisa,

Elizeu Clementino de Souza (Org.)

(AUTO)BIOGRAFIAS E DOCUMENTAÇÃO NARRATIVA

redes de pesquisa e formação

s de investiga...
a Universidade de La...
ilitando fazer emergir objetos p...
localizações teórico-históricas, de Rodrigo...
de forma genealógica, caminhos que a (auto)biografia...
ta narrativa, bem como as dissonâncias e possibilidades de comp...
na antiguidade em seus aspectos públicos e retóricos, mar...
ância autobiográfica, das relações entre público e privado...
que ganhará maior evidência não de...
sobre o outro, sobre as...
Laura No...

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Reitor

João Carlos Salles Pires da Silva

Vice-reitor

Paulo Cesar Miguez de Oliveira

Assessor do Reitor

Paulo Costa Lima



EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Diretora

Flávia Goulart Mota Garcia Rosa

Conselho Editorial

Alberto Brum Novaes

Angelo Szaniecki Perret Serpa

Caiuby Alves da Costa

Charbel Ninõ El-Hani

Cleise Furtado Mendes

Dante Eustachio Lucchesi Ramacciotti

Evelina de Carvalho Sá Hoisel

José Teixeira Cavalcante Filho

Maria Vidal de Negreiros Camargo

Elizeu Clementino de Souza (Org.)

**(AUTO)BIOGRAFIAS
E DOCUMENTAÇÃO NARRATIVA**
redes de pesquisa e formação

Salvador
Edufba
2015

2015, autores.
Direitos para esta edição cedidos à EDUFBA.
Feito o depósito legal.

Grafia atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua
Portuguesa de 1991, em vigor no Brasil desde 2009.

Capa, Projeto Gráfico e Editoração
Rodrigo Oyarzábal Schlabit

Revisão
Eduardo Ross

Normalização
Sandra Batista

Sistema de Bibliotecas – UFBA

(Auto)biografias e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação / Elizeu
Clementino de Souza (Org.) . - Salvador: EDUFBA, 2015.
364 p.

ISBN 978-85-232-1420-3

1. Educação - Métodos biográficos. 2. Pesquisa educacional. 3. Práticas de ensino. I. Souza,
Elizeu Clementino de.

CDD - 370.7

Editora filiada a



EDUFBA
Rua Barão de Jeremoabo, s/n, Campus de Ondina,
40170-115, Salvador-BA, Brasil
Tel/fax: (71) 3283-6164
www.edufba.ufba.br | edufba@ufba.br

SUMÁRIO

9 **Prefácio**

25 **Apresentação**

Diálogos em rede: (auto)biografias e documentação narrativa

PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA, DOCUMENTAÇÃO NARRATIVA E INFÂNCIA

37 **Profundizar narrativamente la educación**

José Contreras Domingo

63 **Documentación narrativa e investigación-formación-acción en educación**

Daniel Hugo Suárez

87 **Redes pedagógicas y formación docente: historias enlazadas por la documentación narrativa de experiencias pedagógicas**

Agustina Argnani

105 **Documentação narrativa de experiências pedagógicas: escritas de si e formação docente**

Carmen Sanches Sampaio

Tiago Ribeiro

127 **Mediar e escutar: desafios metodológicos da pesquisa (auto) biográfica com crianças e adolescentes**

Cristovão Pereira Souza

Simone Maria da Rocha

Maria da Conceição Passeggi

149 **Sobre autobiografia, infância e poética**

Elaine Pedreira Rabinovich

NARRATIVAS, BIOGRAFIAS E ESCRITAS DE FORMAÇÃO: desafios e perspectivas

- 161 **Narrativa de investigação profissional: um dispositivo de pesquisa-formação sob a forma de uma escrita implicada**
Christine Delory-Momberger
- 173 **O fenômeno da escrita (auto)biográfica: localizações teórico-históricas**
Rodrigo Matos de Souza
Elizeu Clementino de Souza
- 185 **Memórias inscritas: ou de como palavras tornam-se potentes em caderno coletivo**
Laura Noemi Chalu
Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo
- 201 **O gênero memorial na pesquisa (auto)biográfica: concepções e percursos metodológicos**
Arlete Vieira da Silva
- 219 **Discurso historiográfico e pesquisa biográfica: diálogos possíveis em contexto escolar do tempo presente**
Carmen Teresa Gabriel
- 243 **Experiências biográficas: reconhecer-se incompleto**
Rosvita Kolb Bernardes
Luciana Mendes Velloso

**PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA, ESCRITAS DE SI E PRÁTICAS
CULTURAIS DE LEITURA: diálogos cruzados**

- 261 **La entrevista: entre zozobras y salir victorioso en la indagación**
José Antonio Serrano Castañeda
- 285 **Entrevista narrativa e hermenêutica de si: fonte de pesquisa (auto) biográfica e perspectivas de análises**
Mariana Martins de Meireles
- 297 **Ato de viver – ato de contar: escritas de si, memórias e histórias de leitura nos “Rascunhos de mim”**
Elizeu Clementino de Souza
Verbena Maria Rocha Cordeiro
- 307 **O ensino como prática de investigação-formação: narrativas de professores universitários**
Ana Cristina Silva de Oliveira Pereira
Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios
- 327 **Conversão religiosa: histórias de vida e vidas em formação**
Lívia Fialho Costa
- 339 **Do vivido à narrativa: ler o rap como o vestígio de uma memória comum**
Mickael Gavras
- 357 **Sobre o organizador**
- 358 **Sobre os autores**

DISCURSO HISTORIOGRÁFICO E PESQUISA BIOGRÁFICA: DIÁLOGOS POSSÍVEIS EM CONTEXTO ESCOLAR DO TEMPO PRESENTE

Carmen Teresa Gabriel

[...] Como é possível recuperar aquilo que temos em comum, não o mito humanista dos atributos humanos que partilharíamos 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, apud WOODWARD, 2000, p. 27)

A escola pública se encontra hoje interpelada por diferentes demandas de nosso presente. Entre elas, as demandas de direito¹ – relacionadas ao acesso ao conhecimento formulado pelos diferentes movimentos sociais – questionam essa instituição pressionando as fronteiras hegemônicas definidoras do escolar.

¹ No cenário político contemporâneo, às demandas históricas de igualdade vieram se acrescentar, mais recentemente, as demandas de diferença para nomear o conjunto de reivindicações formuladas no seio de movimentos sociais presentes e que estão relacionadas à questão de pertencimentos identitários. Consideramos, para fins de análise, que ambas configuram as demandas de direito que interpelam as escolas da educação básica em nossa atualidade.

Esse cenário político alimenta, por sua vez, os debates acadêmicos no âmbito das ciências sociais, permitindo armar outras perspectivas para ver que ganham força nessas últimas décadas em torno da complexa articulação entre estrutura e sujeito na compreensão da ação social. Nesses debates destacam-se os movimentos teóricos que emergem e se fortalecem com as críticas endereçadas às leituras metafísicas e deterministas de mundo, abrindo a possibilidade para que uma postura epistêmica pós-fundacional² faça parte do mapa teórico da atualidade e ofereça instrumentos de análise para sustentar a radicalização do combate às visões essencialistas das práticas sociais que elegemos como objeto de estudo.

Nesse movimento de crítica à ideia de um fundamento transcendental previamente estabelecido, as abordagens discursivas assumem um lugar de destaque posicionando as tensões entre estrutura e sujeito e/ou sociedade e indivíduo em uma problemática mais ampla que envolve a articulação entre as palavras e as coisas. O que está em jogo não é apenas compreender os tipos possíveis e disponíveis de relação que são estabelecidos entre os polos da tensão acima mencionada no âmbito dos diferentes modelos teóricos, mas principalmente problematizar os sentidos atribuídos, nessas configurações, aos próprios termos “estrutura”, “sujeito”, “sociedade” e “indivíduo”. Na medida em que a perspectiva pós-fundacional não autoriza que nenhum significante seja tomado como conceitos/termos autorreferentes, portadores de fundamentos unívocos e metafísicos da explicação do real, os sentidos desses termos veem seus estatutos ontológicos enfraquecidos, passando a ser compreendidos igualmente como produções resultantes das disputas em meio às tramas dos processos de significação tecidas em cada presente onde esses conceitos são pensados e formulados.

A incorporação dessas críticas no campo educacional faz com que não seja possível estabelecer um domínio de realidade fora do discurso,³ colocando para a pesquisa desafios de ordem teórico-metodológica e política relacionados à questão da definição, da identidade do “ser”, cujo enfrentamento tem se caracteriza-

2 Em diálogo com Olivier Marchart (2009, p. 14), entendo por essa expressão “uma constante interrogação das figuras metafísicas fundacionais”. Essa perspectiva não se confunde com um antifundacionalismo, por meio do qual caberia um “tudo vale”. O que está sendo problematizado não é a possibilidade de operar com fundamentos, mas sim o seu estatuto ontológico.

3 “Na perspectiva que vimos trabalhando, a categoria ‘discurso’ não é percebida como uma operação mental, ideal, em oposição à ação ou à realidade. Ele é relacional e da ordem do material. Uma categoria que une palavras e ações, não é, pois [...] algo limitado aos domínios da fala e da escrita, mas um conjunto de elementos nos quais as relações desempenham um papel constitutivo. Isso significa que estes elementos não preexistem ao complexo relacional, mas se constituem por meio dele. Assim, ‘relação’ e ‘objetividade’ são sinônimas”. (LACLAU; MOUFFE, 2004, p. 86, tradução nossa)

do pela heterogeneidade dos caminhos ensaiados pelos estudiosos do campo do currículo. Afinal, nomear é um ato político. Definir é participar do jogo de linguagem, é como fazer um lance nesse jogo, se posicionando nas lutas permanentes de significação. Como nos alerta Joan Scott (1999, p. 35) ao problematizar o conceito de experiência:

A ausência da definição permite que experiência tenha várias ressonâncias, mas também permite que ela funcione como uma categoria universalmente aceita – a palavra indefinida cria uma ideia de consenso ao atribuir-lhe um significado pressuposto estável e compartilhado.

A denúncia dos riscos da não historicização dos conceitos considerados chaves de leitura – que os leva a serem mobilizados nas análises produzidas como um “fundamento que fornece tanto um ponto de partida quanto uma explicação conclusiva, além da qual poucas questões precisam ou podem ser levantadas” (SCOTT, 1999, p. 36) – pode ser estendida para todas as palavras por meio das quais acessamos o mundo que queremos compreender e explicar. Ao elegermos as diferentes práticas sociais como questões de pesquisa, mobilizamos sentidos de “realidade social/educacional” que, embora muitas vezes não explicitados, estão ali silenciosos, mas potentes, participando e interferindo no rigor que se exige de todo trabalho de pesquisa.

Na abordagem pós-fundacional aqui privilegiada, quando nos questionamos e interpretamos as práticas docentes, as relações estabelecidas com o conhecimento em contextos disciplinares específicos, operamos com a hipótese que sentidos de termos como “conhecimento”, “docente”, “aluno”, “ensino”, “aprendizagem”, “escola”, “disciplina”, hegemônica e contingencialmente fixados nos diversos textos curriculares, estão em permanente situação de risco, e embora sejam significantes, sem os quais dificilmente podemos pensar os fenômenos educacionais, devem ser colocados “sob rasura”. (HALL, 2000) Isso significa reconhecer a provisoriidade e contingência de sua definição hegemônica, bem como, simultaneamente, os limites e potencialidades que tal definição carrega. Afinal, como nos alerta Hall (2000, p. 104):

O sinal de ‘rasura’ (X) indica que eles [os conceitos-chave] não servem mais – não são mais ‘bons para pensar’ – em sua forma original, não reconstruída. Mas uma vez que eles

não foram dialeticamente superados e que não existem outros conceitos, inteiramente diferentes, que possam substituí-los, não existe nada a fazer senão continuar a se pensar com eles [...]. (HALL, 2000, p. 104)

Nos últimos anos as pesquisas desenvolvidas e produções acadêmicas no/do GECCEH/NEC⁴ vem assumindo a postura epistêmica pós-fundacional com o objetivo mais amplo de explorar a articulação entre estrutura escolar e sujeitos posicionados em contextos de formação, tendo inicialmente como foco os processos de objetivação do conhecimento escolar. Afinal, como operar em nosso presente com o conhecimento escolar após as críticas antiessencialistas e pós-fundacionais? Nesse movimento fomos deslocando o foco da busca por uma definição de “conhecimento objetivo” para uma redefinição da ideia de objetividade a partir das contribuições do paradigma pós-fundacional. Assim, ao invés de reafirmar o lugar da objetividade do conhecimento para “além” da luta hegemônica intrínseca aos seus processos de produção, passamos a procurar entender o jogo político que define o que é e o que não é conhecimento escolar/universitário, e que indica simultaneamente a possibilidade e o limite de toda objetividade de tal conhecimento. (GABRIEL, 2012, 2013a, 2013c; GABRIEL; CASTRO, 2013; GABRIEL; COSTA, 2010, 2011; GABRIEL; FERREIRA, 2012)

À medida que fomos nos afastando de um objetivismo essencialista, passamos igualmente a questionar os subjetivismos transcendentais nas práticas curriculares. A abordagem discursiva privilegiada nos autoriza a afirmar que a compreensão dos processos de objetivação do conhecimento escolar/universitário está estreitamente relacionada à maneira como entendemos os processos de subjetivação nesses contextos de formação, instigando uma maior aproximação com os estudos contemporâneos sobre as teorizações do sujeito.

O desafio atual consiste, assim, em buscar aportes teórico-metodológicos que contribuam para compreender e “fazer” a educação na medida em que passamos a considerar “[...] a questão do que significa ser humano como uma questão

4 Grupo de Estudos Currículo, Cultura e Ensino de História (GECCEH), vinculado ao Núcleo de Estudos de Currículo (NEC/UFRJ). Sob minha coordenação, desenvolvemos estudos na área do Currículo com foco na abordagem discursiva da interface conhecimento, cultura, poder. Este texto está diretamente vinculado à pesquisa *Abordagens discursivas de juventude no tempo presente: questões metodológicas nas análises de textos curriculares* (2013-2015), com apoio do CNPq (Bolsista de produtividade e Chamada MCTI/CNPq/MEC/CAPES n.18/2012, Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas), bem como ao projeto *Currículo como espaço biográfico: um estudo sobre a produção de subjetividades em contextos de formação* com apoio da Capes/ Bolsa Sênior/Processo n.1479/14-08

radicalmente aberta, uma questão que só podemos responder participando na educação, em vez de uma questão que precisamos responder antes de poder participar na educação.” (BIESTA, 2013, p. 19)

Assumindo essa postura epistêmica, temos nos interrogado sobre as estratégias de subjetivação que posicionam sujeitos como “alunos/estudantes” e/ou “docentes”, bem como sobre aquelas que permitem mobilizar subjetividades políticas em torno de demandas de conhecimento que interpelam as fronteiras hegemônicas definidoras dessas mesmas posições.

O argumento central que vem norteando as pesquisas do grupo consiste, pois, em afirmar que o desafio político se traduz também no posicionamento teórico em relação às lutas hegemônicas pela significação de termos, como o de “conhecimento escolar” e “sujeito do conhecimento”, que são desestabilizados e re-colocados no jogo político da definição. Isso significa problematizar, nos estudos curriculares, não apenas o que falamos, ensinamos, aprendemos, mas também quem diz, está dizendo, ensinando, aprendendo. Interessa-nos, assim, mais precisamente, explorar pistas teórico-metodológicas que evidenciem possibilidades e limites na articulação entre “sujeitos de demandas” e “sujeitos do conhecimento” e/ou “sujeitos da aprendizagem”.

O estreitamento recente do diálogo com os estudos (auto)biográficos se justifica e se explica nesse movimento de exploração. Este texto se localiza, pois, nesse momento atual da trajetória de nosso grupo. Tendo como foco uma área disciplinar específica (História) ele procura sistematizar reflexões que resultam desse diálogo em gestação. A escolha por esse recorte disciplinar não é de forma alguma aleatória. Com efeito, ele se impõe pelos meus estudos curriculares no âmbito da disciplina de História, território privilegiado em minhas pesquisas nesse campo. Algumas produções (GABRIEL, 2011b, 2012, 2013c; GABRIEL; COSTA, 2010, 2011; GABRIEL; MONTEIRO, 2014; OLIVEIRA; GABRIEL, 2013) reforçam a compreensão da produção e distribuição do conhecimento histórico escolar no âmbito das abordagens narrativistas. Temos operado com a compreensão do conhecimento histórico como estrutura narrativa, reafirmando o potencial de análise da categoria “narrativa histórica”, na perspectiva da hermenêutica de Paul Ricoeur (1997), para a compreensão da produção, organização e distribuição do conhecimento histórico reconfigurado em objeto de ensino na educação básica e no Ensino Superior. Nesses estudos, o foco repousa nas configurações narrativas que produzem sentidos de uma História do Brasil – ensinada e nos seus efeitos que

mobilizam a marca da lealdade a uma identidade nacional nos sujeitos posicionados como alunos/estudantes de História.

A definição de currículo de História como “espaço biográfico” que tenho adotado recentemente⁵ é uma forma de indicar uma reorientação/ampliação do olhar e continuar investigando os efeitos das narrativas de brasilidade nas “narrativas de si” produzidas pelos sujeitos que com elas interagem por meio dos textos curriculares de História. O currículo de História se apresentaria, assim, como um espaço de entrecruzamento de biografias coletivas e singulares. Interessa-me particularmente compreender os efeitos produzidos pela configuração narrativa da História nacional na produção das subjetividades dos alunos, ora reafirmando posições hegemônicas, ora oferecendo possibilidades de subversão, deslocando as fronteiras que definem um “nós-brasileiro”.

A aposta teórico-metodológica que motivou a escrita deste texto consiste em afirmar que o estreitamento do diálogo com os estudos (auto)biográficos permite explorar, no que diz respeito à análise dos currículos de História, o potencial de articulação entre processos de objetivação e de subjetivação que o termo “narrativa” carrega. À espera de argumentos e evidências empíricas que possam contribuir para a sua sustentação, este texto pode ser visto como uma primeira tentativa de sistematização de alguns fragmentos esparsos de reflexão que considero que podem contribuir para o fortalecimento dessa aposta.

Como primeira tentativa de sistematização, optei por dois movimentos em torno dos quais organizei esse texto. No primeiro, apresento algumas notas sobre um diálogo em gestação entre abordagens teóricas que mobilizam o conceito de narrativa, destacando alguns elementos que aproximam os estudos historiográficos dos estudos biográficos mais recentes. O estudo aposta nas categorias de “narrativa” e “identidade narrativa” como ferramentas de análise potentes para a compreensão da produção tanto do sujeito posicionado como professor e/ou aluno de História quanto para a produção do conhecimento histórico legitimado e validado para ser ensinado/aprendido.

5 Em meu projeto de estudo de pós-doutoramento em curso – *Currículo como espaço biográfico: um estudo sobre a produção de subjetividades em contextos de formação* –, justifico a escolha dessa nomenclatura a partir de três apostas político-teóricas: a opção pela abordagem discursiva na perspectiva pós-fundacional; o sentido atribuído em nossos estudos curriculares às instituições públicas de formação, como a escola e/ou a universidade; e o interesse no aprofundamento dos estudos produzidos no campo das subjetividades, apreendidos no projeto, respectivamente, como: quadro teórico, espaço discursivo e foco de investigação – e que sintetizam meus interesses atuais no âmbito dos estudos curriculares.

Na segunda seção, exploro algumas articulações temporais mobilizadas na estrutura narrativa do conhecimento histórico por meio da análise empírica do acervo composto por textos produzidos por alunos de História do Ensino Médio sobre conteúdos clássicos da História do Brasil, destacando as potencialidades e os limites da abordagem discursiva privilegiada até então que justificam a aproximação com os estudos biográficos como possibilidade de fazer avançar, nos debates do campo curricular, as discussões sobre o quem, que ensina/aprende em meio às estruturas discursivas nomeadas “escolas da educação básica”.

Discurso historiográfico e pesquisa biográfica: notas de um diálogo em gestação

[...] nossa própria existência não pode ser separada do modo pelo qual podemos nos dar conta de nós mesmos. É contando nossas próprias histórias que damos a nós mesmos uma identidade. Reconhecemo-nos nas histórias que contamos sobre nós mesmos. E é pequena a diferença se essas histórias são verdadeiras ou falsas, tanto a ficção como a história verificável nos provêm de uma identidade. (RICOEUR, 1997, p. 426)

Interessa-me neste primeiro movimento de sistematização explorar possíveis canais de diálogo entre os estudos históricos e os estudos biográficos para pensar a relação estabelecida – pelos sujeitos posicionados como discentes e docentes – com o conhecimento histórico reelaborado em objeto de ensino. A importância de explicitar o foco dessa exploração reside no fato de ele oferecer os limites do contorno desse exercício teórico. São muitas as portas de entrada quando nos aventuramos na busca de articulações entre campos, perspectivas ou enfoques diferenciados. São muitas, igualmente, as armadilhas. Questões que estão na base deste texto e que de certa forma incitam a colocar em torno de uma mesma mesa autores cujas produções não parecem propiciar uma convergência intelectual imediata podem fazer incorrer em imprecisões e inconsistências que sem dúvida enfraqueceriam a aposta teórico-metodológica explicitada anteriormente.

A relação entre a historiografia e o gênero biográfico é antiga e em alguns momentos bastante conflituosa. A biografia nunca esteve ausente das reflexões históricas e, do mesmo modo, a escrita da História, como ciência social, sempre

exerceu uma atração sobre as “escritas de si”. Não cabe nos limites deste texto percorrer de forma exaustiva as trajetórias desses dois registros de escrita e fazer emergir as modalidades do diálogo e/ou de tensão entre as mesmas que foram sendo estabelecidas ao longo desse processo. Minha intenção aqui é bem mais modesta.

Trata-se, assim, de procurar abordar essa relação mútua entre o discurso historiográfico e o discurso biográfico, levando em consideração as questões de nosso presente sobre as possibilidades de produção de conhecimento em ciências sociais uma vez assumida a crítica radical aos determinismos estruturalistas, aos objetivismos essencialistas e aos subjetivismos transcendentais. Como nos provoca Joan Scott (1999) em sua discussão teórica sobre o conceito de “experiência”, ao invés de naturalizar as categorias de análise por meio da crença em uma relação imediata entre as palavras e as coisas, tratá-las como contextuais, contestáveis e contingentes.

No caso da reflexão a que me proponho, isso significa estar permanentemente atenta às escolhas da caixa de ferramenta para a análise dos processos de objetivação e de subjetivação em contextos escolares de nossa contemporaneidade.

Em nosso presente, não é por acaso que expressões como “explosão biográfica” (DOSSE, 2011), “epidemia biográfica” (GONÇALVES, 2009), “condição biográfica” (DELORY-MOMBERGER, 2012a), “virada biográfica em Educação” (PASSEGGI; SOUZA, VCENTINI, 2011) emergem no universo acadêmico para dar conta da compreensão da complexa relação entre sociedade e indivíduo, e entre estrutura e agente nos processos de subjetivação.

Importa observar que se esses termos reforçam a ideia de “retorno” ao indivíduo, à biografia eles carregam igualmente críticas a determinados registros biográficos por meio dos quais assistimos ao retorno de perspectivas individualistas, e/ou de um ser estilizado, fragmentado sem nenhuma possibilidade de reconstrução de sua singularidade.

A compreensão do sujeito contemporâneo em toda sua complexidade pressupõe situá-lo nos “ares de nosso tempo”, entendido aqui como uma ordem contingencialmente definida em torno da estruturação da desigualdade em diferentes dimensões do social/político. Nossa “condição biográfica”, como afirma Delory-Momberger (2012a), não é apenas uma possibilidade do sujeito singular “tonar-se presença”, mas também uma condição do sujeito assujeitar-se às novas formas de regulação social em nossa contemporaneidade. É a partir do reconhe-

cimento dessa condição que podemos pensar as narrativas do eu e do nós como subversão e/ou controle de uma lógica cultural hegemônica.

Esse tipo de reflexão é crucial para não perdermos de vista as injunções políticas de nosso presente e, simultaneamente, não confundir o retorno do “indivíduo”, entendido como sujeito único e singular pela maneira como responde ao outro, com o retorno do individualismo normativo ou de uma celebração dos particularismos identitários. A potencialidade heurística de expressões como “sujeito biográfico” ou um “ser social singular” (DELORY-MOMBERGER, 2012a, p. 97) pode ser explorada em sua ambivalência pelos usos possíveis que são feitos por parte de diferentes projetos políticos e matrizes paradigmáticas disponíveis no cenário contemporâneo das ciências sociais.

Trata-se de evidenciar as contribuições teórico-metodológicas dos estudos historiográficos e dos estudos biográficos para o debate em torno dos processos de objetivação do conhecimento e de subjetivação do sujeito de conhecimento no âmbito da disciplina escolar História, nesse presente que nos é contemporâneo.

Nesse movimento, decidi tomar como ponto de partida um elemento/significante em torno do qual se articulam diferentes discursos historiográficos que trazem a marca desse campo disciplinar nos textos produzidos sobre o conhecimento histórico. Refiro-me mais precisamente ao significante “tempo”, que funciona como ponto articulador das diferentes matrizes historiográficas na definição dessa disciplina escolar. Optei, assim, por toma-lo igualmente como fio condutor na compreensão da interseção dos processos acima mencionados. Afinal, como venho defendendo, (GABRIEL, [2015]; GABRIEL; COSTA, 2010, 2011) um currículo de História se define e se singulariza em relação aos demais currículos disciplinares pela sua interlocução incontornável com as questões temporais.

Além desse aspecto estruturante do pensamento histórico, a reflexão temporal, em particular no que ela permite compreender das formas de uso do passado em nosso presente, tem sido mobilizada nas lutas de significação que giram em torno da questão identitária. As reivindicações de muitos dos movimentos sociais no cenário político contemporâneo tendem a fazer apelo às “raízes” históricas na defesa de seus interesses e demandas, colocando os debates no terreno das disputas entre as diferentes memórias. Sem dúvida, a ideia e defesa de pertencimento a espaços e tempos comuns subsidiam muitas dessas reivindicações.

O que está em jogo, pois, é a compreensão, em meio ao processo de ensino-aprendizagem do conhecimento disciplinarizado (GABRIEL; FERREIRA, 2012), no âmbito da disciplina de História, dos processos que atribuem sentidos às experi-

ências temporais singulares e coletivas dos sujeitos posicionados como docentes e discentes.

Tendo esse desafio como pressuposto, importa observar que, embora com trajetórias distintas, tanto o discurso historiográfico como o discurso biográfico mobilizam, na definição de seus objetos e focos de estudo, alguns elementos que apontam pistas de possibilidades de aproximação que vimos explorando em relação à dimensão temporal em nosso grupo de pesquisa. Para o primeiro dessa dimensão, como já mencionado, se apresenta como elemento estruturante do pensamento histórico. Para a pesquisa biográfica,⁶ a temporalidade da experiência se apresenta como um dos elementos que os distinguem de outras abordagens no âmbito dos estudos que têm igualmente por objetivo compreender os processos de subjetivação e de experiência individual, como, por exemplo, a sociologia do indivíduo. Afinal, como afirma Delory-Momberger (2012b, p. 38):

As ciências sociais têm dificuldade de dar conta da dimensão temporal da experiência individual: mesmo quando elas recorrem ao material biográfico, seu procedimento mais habitual consiste em colocar o tempo entre parênteses, para encontrar o 'terreno' de uma geografia ou de uma cartografia do social. A postura específica da pesquisa biográfica é de mostrar como a inscrição obrigatoriamente singular da experiência individual em um tempo biográfico está na origem de uma percepção e de uma elaboração particular dos espaços e da vida social e da existência.

Escritas, pois, que operam com a dimensão temporal, História e Biografia, até época recente, tenderam a ser tomadas como dicotômicas em termos da ênfase atribuída às experiências temporais que pretendiam registrar. Em meio aos debates epistemológicos em torno da cientificidade do conhecimento histórico, em particular na necessidade de se distanciar e de se demarcar em relação à literatura, as escritas da História – historiografia –, quando admitem uma possibilidade de interface, se ocupariam das biografias coletivas, e as escritas de si – diários, relatos biográficos –, das biografias singulares que podem eventualmente servir como fonte histórica para as primeiras. Nessas últimas décadas, essas fronteiras

6 A expressão “pesquisa biográfica” abarca o entrecruzamento de um conjunto heterogêneo de abordagens disciplinares e perspectivas teóricas que têm como foco o “estudo dos modos de constituição do indivíduo enquanto ser social singular”, (DELORY-MOMBERGER, 2011, 2012a, 2012b) imerso na imensidão temporal de que nos fala Paul Ricoeur (1997).

se esgarçam, tornam-se mais fluídas, abrindo pistas para pensar a complexidade das tensões entre estrutura/agente; sociedade/indivíduo; singular/comum; individual/coletivo; individual/social; eu/outro; nós/outros.

Nesse movimento de flexibilização de fronteiras, as abordagens discursiva e hermenêutica⁷ emergem com força, oferecendo ferramentas de análise potentes para pensar essas questões sob outras lentes teóricas. Refiro-me às ferramentas que são elaboradas para dar conta das múltiplas tensões acima mencionadas, tendo como foco a dimensão temporal na compreensão social/política.

Entre essas ferramentas, os conceitos de narrativa e identidade narrativa,⁸ tais como formulados no quadro hermenêutico de Paul Ricoeur, vêm sendo mobilizados tanto no âmbito dos discursos historiográficos como no dos estudos biográficos, oferecendo uma saída teórica na qual, entendemos, vale a pena investir. Afinal, para esse autor, “O tempo torna-se humano na medida em que é articulado a um modo narrativo, em compensação, a narrativa é significativa na medida em que esboça os traços da experiência temporal”. (RICOEUR, 1997)

Destaco pelo menos dois aspectos que justificam a potencialidade desses dois conceitos para pensar os processos de ensino/aprendizagem da História nas escolas da educação básica: (i) estão em sintonia com a tendência de movimentos mais amplos e profundos da pesquisa científica em nossa contemporaneidade; (ii) permite operar simultaneamente, no caso do currículo de História, com processos de objetivação do conhecimento escolar e de subjetivação de indivíduos posicionados como aluno e/ou docente de História, por meio da articulação entre temporalidades e subjetividades.

Em relação ao primeiro aspecto, destaco o fato do termo “narrativa”, tal como vem sendo trabalhado nos paradigmas narrativistas e biográficos que se

7 A aposta na potencialidade heurística dessas abordagens para pensar os processos de objetivação e de subjetivação em contextos escolares pressupõe uma explicitação de nosso entendimento dos termos como “discurso” e “hermenêutica” que extrapolam os limites desse texto. Temos procurado enfrentar essa questão teórica evidenciando menos os distanciamentos do que as possíveis aproximações entre ambas. Desse modo, interessa-me explorar as contribuições teóricas das abordagens discursivas que me permitem compreender o modo pelo qual forças políticas e atores sociais constroem significados dentro de estruturas sociais incompletas e indecíveis por meio do exame de estruturas particulares dentro das quais os agentes sociais tomam decisões e articulam projetos hegemônicos e formações discursivas. O diálogo com abordagem hermenêutica tem ajudado a pensar as fronteiras entre sujeito e história como ambiente epistêmico por excelência para pensar os processos de subjetivação em meio a essas totalidades discursivas inacabadas.

8 A noção de identidade narrativa foi introduzida no terceiro volume da obra *Tempo e Narrativa*. Paul Ricoeur retomará esse conceito mais tarde em seu livro *Soi-même comme un autre* (1990), no qual desenvolve sua abordagem sobre a constituição de si.

consolidam no final da década de 1990 em diferentes campos disciplinares, permitir interpretações do social/político que vão ao encontro das questões epistemológicas resultantes da virada paradigmática no campo das ciências sociais e, mais particularmente, no que essa virada contribuiu para a radicalização da crítica às perspectivas essencialistas.

Ao possibilitar o entendimento de narrativa como a “síntese do heterogêneo” de múltiplas experiências de temporalidades, ou ainda como uma “articulação temporal da ação”, Ricoeur (1997, 1990) oferece uma alternativa teórica para pensar a totalidade temporal para além de um historicismo transcendental essencialista, aproximando-se, desse modo, das perspectivas pós-fundacionais. Narrar, nessa perspectiva, é significar experiências singulares e coletivas no tempo, é dar um sentido provisório, inacabado, a uma vida. O conceito de narrativa carrega, desse modo, a noção de totalidade discursiva fissurada voltada agora para pensar especificamente o ser do/no tempo. Essa totalidade temporal/narrativa opera simultaneamente com a ideia de necessidade e impossibilidade, de necessidade e contingência de fechamento dos processos de significação. Como argumenta Ricoeur (1997, p. 178), “Ora, se é preciso, como cremos, pensar a condição histórica como processo de totalização, será preciso dizer que espécie de *mediação imperfeita* entre o futuro, o passado e o presente é suscetível de tomar o lugar de *mediação total* segundo Hegel.”

Como já tive oportunidade de desenvolver em outros textos, (GABRIEL, 2011a; 2012; GABRIEL; COSTA, 2010, 2011) a categoria narrativa histórica permite operar com a complexidade das estruturas temporais inerentes ao pensamento histórico, abrindo pistas promissoras para pensarmos os desafios e riscos a serem considerados quando se trata de elaborarmos didaticamente o conhecimento histórico na educação básica.

Entendido como espaço discursivo no qual são disputados e fixados heemonicamente múltiplos fluxos de significação, o currículo de História passa a ser visto como um lugar de articulação e de demarcação de fronteiras narrativas autorizadas e narrativas silenciadas. Estudos curriculares há muito vêm contribuindo para a compreensão dos mecanismos que determinam o que é e o que não é autorizado e/ou silenciado para configurar como conhecimento legitimado a ser ensinado. Esses mecanismos envolvem, no caso do currículo de História, as disputas entre processos de significação/subjetivação relacionados a pertencimentos identitários a comunidades nacionais, locais, supranacionais, étnicas, religiosas,

de classe social, de gênero, entre outras, evidenciando com força as demandas que pressionam as instituições escolares em nosso tempo presente.

O conceito de “narrativa” formulado na perspectiva da hermenêutica ricoeuriana atribui um lugar de destaque ao sujeito que narra, seja na posição de autor, seja como leitor/receptor da narrativa narrada. Nessa abordagem, a compreensão do conceito de narrativa passa necessariamente pela apreensão do que Ricoeur (1997) nomeia de “círculo hermenêutico”. Uma das características centrais da abordagem de Ricoeur (1997) consiste no fato de a inteligibilidade narrativa basear-se em um triplo movimento interpretativo que extrapola o momento de configuração narrativa propriamente dita. 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.” (RICOEUR, 1997, p. 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. O terceiro momento – o da refiguração –, corresponde ao encontro do mundo do texto com o mundo do leitor, que completa de forma provisória e sempre incompleta, segundo Ricoeur (1997), o círculo hermenêutico, fazendo, assim, com que a carga heurística do termo “narrativa” possa ser melhor apreciada.

Isso significa que a formação de enredo, no caso da narrativa histórica, traz a possibilidade de apreendê-la como estando sempre aberta a múltiplas inteligibilidades produzidas no encontro entre o mundo do texto (a História ensinada nos livros didáticos e/ou nas aulas dessa disciplina, por exemplo) e o mundo do leitor (a leitura dos textos curriculares de História pelos sujeitos posicionados como alunos/as dessa disciplina escolar). A dinâmica entre os diferentes momentos interpretativos – prefiguração, configuração e refiguração – pode ser assim representada por um movimento em espiral contingencial sempre aberto a novas leituras e interpretações.

A segunda potencialidade refere-se mais diretamente à articulação entre temporalidades e subjetividades mobilizada na fixação do sentido da categoria “identidade narrativa”. O aprofundamento dos estudos narrativos e biográficos tem nos apontado a potencialidade dessa segunda categoria, mobilizada em nossos estudos ainda de forma tímida. Uma categoria que nos parece, pois, potente

para analisar as articulações, disponibilizadas nos currículos escolares dessa disciplina, entre as temporalidades do indivíduo posicionado como aluno e o tempo histórico no qual elas se inscrevem.

Com efeito, diretamente relacionada aos processos de subjetivação/identificação, a categoria “identidade narrativa”, vista como estrutura temporal e de significado, evidencia as noções de instabilidade, fluidez e incompletude presentes na abordagem discursiva pós-fundacional e potentes para enfrentar teoricamente a chamada “crise de identidades” e/ou a “crise do sujeito moderno”. Esta forma de entrar nos debates sobre os processos de subjetivação nos autoriza a reconhecer que os fios das tramas traçadas são seletivos e que, ao serem tecidos, eles se posicionam em relação a outras tramas, a outras identidades narrativas já existentes e muitas vezes concorrenciais.

Além disso, essa noção permite afirmar que a construção do sentido depende também do momento da refiguração, momento de encontro com os sujeitos posicionados como alunos/leitores e negociadores em meio às lutas pela significação e hegemonização dos discursos de pertencimento nos diferentes campos onde ela está sendo negociada. Na perspectiva da identidade narrativa, o reconhecimento da importância do passado nos processos de identificação, isto é, da nossa condição de ser afetado pelo passado, opera com a ideia de um passado que não é nem estático, único, homogêneo, tampouco totalmente imaginado.⁹

Em termos de História nacional ou da narrativa da nação, isto significa que não se trata mais de apenas se perguntar o que esta história nos conta, mas também quem conta essa história. No caso específico da identidade nacional, as questões podem ser colocadas da seguinte forma: Quem conta a História da nação? Quem nacionaliza quem? Abre-se, dessa forma, a possibilidade de pensar esta ação como transitiva ou reflexiva (nacionalizar-se). Afinal:

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? (AIRFUCH, 2001, p. 5). Em suma, a potencialidade analítica desse conceito aponta um caminho teórico para pensar a relação evitando algumas armadilhas como a dicotomia essencializante que norteia a maior parte das reflexões sobre a fixação de identidades, sejam elas individuais ou coletivas, bem como

9 É nessa perspectiva que emergem os conceitos de “representância” ou de “passadidade” na obra de Ricoeur, *Tempo e Narrativa* (1997).

a negação da possibilidade de reconhecer o lugar teórico desempenhado pela marca da lealdade nacional nos currículos de História do Brasil. (GABRIEL, COSTA, 2011, p. 137)

O currículo de História nas tramas do ciclo hermenêutico ricoeuriano

A teoria da leitura advertiu-nos sobre isto: a estratégia de persuasão fomentada pelo narrador visa impor ao leitor uma visão do mundo que nunca é eticamente neutra, mas de preferência induz, implícita ou explicitamente, uma nova avaliação do mundo e do próprio leitor: nesse sentido, a narrativa já pertence ao campo ético em virtude da pretensão inseparável da narração, à correção e ética. De qualquer forma, cabe ao leitor tornado novamente agente, iniciador da ação, escolher entre as múltiplas propostas de correção ética veiculadas pela leitura. (RICOEUR, 1997, p. 429)

Meu propósito nesta seção é evidenciar a maneira como vimos operando em nossas análises sobre a produção e distribuição do conhecimento histórico em contextos escolares com essas ferramentas, procurando destacar as potencialidades já realizadas e aquelas que consideramos que precisam ser melhor exploradas. Trago como acervo textual um conjunto de fragmentos discursivos produzidos por alunos de História, cursando o terceiro ano do Ensino Médio em escolas do Rio de Janeiro, a partir da aplicação de um dispositivo metodológico elaborado para esse fim.¹⁰

Para este texto selecionei narrativas¹¹ que mobilizaram um ou mais dos termos apresentados no dispositivo em um ou mais dos blocos que nos remetem às

10 Esses textos foram produzidos por meio da aplicação de um dispositivo metodológico elaborado pelo grupo de pesquisa com o intuito de fazer com que os alunos registrassem por escrito uma síntese histórica da narrativa nacional a qual tiveram acesso ao longo de sua trajetória de estudantes. Trata-se de um instrumento composto de duas partes. A primeira se constitui de cinco blocos contendo um quantitativo de termos entre os quais os alunos são convidados a assinalar até três alternativas por bloco. O conjunto de termos de cada bloco corresponde a um campo semântico que consideramos representativo no âmbito da pesquisa em ensino de História, das diferentes dimensões presentes em uma configuração narrativa: fatos/acontecimentos de diferentes durações e dimensões do real; sujeitos/quase personagens; coordenadas temporais; conceitos específicos dessa área disciplinar, tensões e demandas de nosso presente. Na segunda parte do dispositivo, solicita-se que os alunos construam um texto que relacione pelo menos uma das alternativas selecionadas em cada bloco.

11 Ao todo foram preenchidos 86 dispositivos. Para esse texto foram selecionados 10 em função dos critérios previamente estabelecidos.

demandas identitárias relacionadas às questões étnicas reivindicadas pelo movimento negro no Brasil e que interpelam a escola em nossa contemporaneidade. O processo de escolha dos fragmentos se deu em duas etapas. Na primeira etapa estabeleci como critério de seleção a mobilização – nas narrativas produzidas pelos alunos – do termo “questão racial”, que compõe o quinto bloco do dispositivo e que se refere ao campo semântico escolhido para qualificar as demandas de nosso presente.¹² Em seguida, ampliei esse critério para incluir narrativas que mobilizam marcas/elementos pertencentes aos outros blocos do dispositivo que tendem a ser associadas, embora com ênfases diferentes, à questão racial e/ou, neste caso, à “cultura negra” na historiografia escolar. Desse modo, considere igualmente as narrativas dos alunos que mobilizaram os seguintes termos: “sistema escravocrata”; “capoeira”; “Revolta dos Malês”; “Revolta da chibata”; “engenho”; “escravidão”; “João Cândido”, “Zumbi dos Palmares”; “família escrava”, “repressão de minorias”.

Procurei explorar nesses fragmentos selecionados a forma como a experiência racial se insere e se articula na identidade narrativa que reforça o pertencimento a uma comunidade nacional nomeada “sociedade brasileira”/“Brasil”. Desse modo, esses fragmentos discursivos podem ser vistos como instantâneos capturados em meio ao processo interpretativo permanente do círculo hermenêutico que constitui a narrativa histórica escolar. Focalizei dois níveis de interpretação.

O primeiro diz respeito à identidade narrativa de um coletivo que se define em torno do pertencimento a uma comunidade de sentidos atribuída aos significantes “brasileiro/brasileira”, aos quais esses estudantes foram confrontados ao longo de sua trajetória como alunos de História. Trata-se de perceber os fios que tecem a trama de uma história nacional fixada hegemonicamente nos textos curriculares dessa disciplina escolar. A questão que norteou o olhar pode ser assim formulada: Que elementos do passado, presente e futuro foram acionados nessas narrativas para compor a identidade narrativa de um “nós-brasileiro”? Quem nacionaliza quem nas narrativas de brasilidades ensinadas nas escolas brasileiras?

O enfoque privilegiado nessas análises não foi, pois, de avaliar a qualidade, nível de correção ou pertinência dos conteúdos e dos processos de ensino/aprendizagem, mas sim de compreender os mecanismos presentes nesses processos

12 Nesse bloco foram disponibilizados aos alunos os seguintes termos: “luta pela ocupação das terras”; “distribuição das riquezas”; “preconceitos religiosos”; “participação popular nas decisões políticas”; “igualdade de direitos e deveres”; “questão racial”; “repressão de minorias”.

que contribuem para legitimar uma narrativa de brasilidade validada e legitimada em diferentes textos curriculares dessa disciplina (propostas, livros didáticos, aulas, instrumentos de avaliações). Os textos que trago para análise foram produzidos por sujeitos posicionados e que se posicionam como “aluno/a de História da educação básica” ao longo de suas trajetórias individuais de escolarização.

O segundo nível de análise consistiu em perceber nesses fragmentos da História do Brasil reconfigurados pelos alunos vestígios que possam nos remeter às suas identidades narrativas singulares, e como esse entrecruzamento tende a reforçar e/ou subverter as narrativas nacionais ensinadas e aprendidas.

Venho apostando que é justamente nessa trama de narrativas singulares e coletivas por meio do ciclo hermenêutico que é possível explorar as possibilidades teóricas para pensarmos a questão das subjetividades no processo da construção e distribuição do conhecimento histórico escolar, isto é, no âmbito de uma filosofia da linguagem, e não do sujeito. Como nos sugere Ricoeur (1997), é no âmbito de uma escrita de si que os processos de subjetivação podem se situar entre um cogito machucado pela crítica pós-fundacional e um cogito destruído pelo niilismo que tende a se alimentar das filosofias da suspeita.

O entendimento da História ensinada como uma narrativa legitimada permite buscar outros pontos de entrada no debate das subjetividades no campo do currículo. Isso significa deslocar o foco dos sujeitos que ensinam e aprendem para os sujeitos que se constituem no processo de aprendizagem em meio às relações que estabelecem com o conhecimento. E, assim, compreender por quais mecanismos discursivos, no âmbito de uma epistemologia social escolar,¹³ são constituídas subjetividades produtoras de demandas, procurando evidenciar as imbricações entre as (auto)biografias singulares e coletivas na produção de uma narrativa da brasilidade.

No que se refere ao primeiro nível de interpretação, a leitura do conjunto desses fragmentos selecionados nos aponta que, na maioria das narrativas nacionais reconfiguradas, emerge um sentido de tempo presente que nos é contemporâneo, marcado por uma situação de injustiça social e de discriminação racial. Para esses sujeitos/alunos de História, *“por causa desse período de escravidão, existe até hoje a questão racial, o preconceito, o racismo e a discriminação”* (fragmento1); *“Portanto, a escravidão foi abolida, porém até hoje o preconceito racial ainda se vigora,*

13 Expressão que vimos em nossas pesquisas atribuindo a um sistema discursivo nos limites do qual se materializam jogos de linguagem fixadores de fluxos de sentidos que envolvem o processo de produção do conhecimento escolar considerado válido a ser ensinado nas escolas da educação básica.

apesar de haver leis que o proíbem" (fragmento 2); "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 a dificuldade de acesso à educação" (fragmento 3); A questão racial ainda continua: "Muitas pessoas ainda têm racismo por uma pessoa negra" (fragmento 4); "Eu me lembro bem da escravidão, uma atitude muito errada, que infelizmente ainda acontece no Brasil" (fragmento 5).

O quem que narra essa História nacional pode ser identificado com um sujeito/aluno de História que reconhece a estruturação desigual da ordem social no qual ele se insere. Do mesmo modo, é perceptível, nessas narrativas, articulações entre esse presente, grávido de injustiças, um passado nacional ao qual tiveram acesso em suas trajetórias de escolarização e um futuro que esboça um horizonte de expectativas por parte desses sujeitos/alunos/as.

A "brasilidade" atual, marcada por desigualdades sociais e discriminação racial, se explicaria pelo fato de 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" (fragmento 1); "Assim como a mortalidade de exploração e dominação predominava no regime escravocrata, ela se repete de diferentes maneiras ao longo da História, seja pela dominação física, financeira, psicológica, etc." (fragmento 3); "Muitas pessoas ainda têm racismo por uma pessoa negra". E acho que isso não vai mudar. Vai sempre ficar marcado (fragmento 6); "Eu me lembro bem da escravidão, uma atitude muito errada que infelizmente ainda acontece no Brasil, infelizmente acontece algo que me chateia muito que é: os fatos ruins continuarem marcando nossa história não é só do Brasil não, do mundo todo. Só fica uma pergunta no ar, será que se acabaram os tempos de felicidade?" (fragmento 7); "Em muitas fazendas brasileiras do norte e nordeste ainda existem pessoas trabalhando como escravos, a escravidão continua até hoje e só não é pior porque no passado teve [sic] heróis que lutaram por uma vida igualitária de todos [sic], e um desses heróis foi Zumbi dos Palmares, que morreu como homem nessa guerra que parece não ter fim". (fragmento 5)

É possível depreender um equacionamento temporal marcado simultaneamente por um fatalismo e um pessimismo em relação ao futuro traduzindo uma possível interpretação do peso das estruturas na explicação do social, as formas de visitação ao passado propostas pelo ensino desta disciplina e os regimes de historicidade que tendem a ser reelaborados didaticamente nos textos curriculares de História. Apenas dois fragmentos narrativos destoam dos demais, sendo possível perceber um arranjo temporal menos fatalista e menos pessimista, dando

lugar a uma crença tímida e condicionada na possibilidade de mudança. “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 uma verdadeira democracia, o país pudesse entender que é preciso mudar” (fragmento 4). Ou ainda: “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, e também a Revolta da Chibata, onde os escravos apanhavam no tronco, e a República Velha, onde as pessoas eram obrigatoriamente forçadas a votar em uma pessoa escolhida pelos coronéis, e a democracia, onde os democratas fizeram uma revolução, e, por fim, a independência do Brasil, onde o povo Brasileiro ficou livre dessas revoltas, dessas guerras e muito mais. Claro que ainda existem guerra e democracia, mas não como antes” (fragmento 8). Em ambos os fragmentos percebe-se uma compreensão narrativa que escapa à temporalidade linear hegemônica nos textos curriculares dessa disciplina.

A despeito dos erros conceituais, do não respeito a uma ordem cronológica dos fatos, esses sujeitos/alunos por meio da produção desses fragmentos produzem um sentido de experiência temporal do brasileiro e do mundo no qual vivem. No caso do fragmento 8, interessante observar que as articulações estabelecidas entre fatos históricos clássicos – escravidão, era Vargas, Revolta da Chibata, República Velha, Independência do Brasil –, de dimensões e durações diferenciadas, são colocadas em uma ordem temporal não linear do ponto de vista da historiografia escolar hegemônica e compõem uma cadeia equivalencial singular entre passado-presente para narrar a saga do povo brasileiro.

Ainda nesse primeiro nível de interpretação, interessante observar que as tensões entre sociedade/indivíduo, estrutura/agente, que estão presentes nas configurações narrativas da História nacional ensinada nas escolas, são mobilizadas nesses fragmentos narrativos. Essas tensões em meio aos processos de produção do conhecimento histórico escolar podem ser vistas como indícios da “bricolagem” entre diferentes matrizes historiográficas e suas respectivas formulações em relação a essas tensões. Quase-personagens – como a escravidão, o Império – e a figura do herói individual se entrelaçam nas narrativas nacionais refiguradas por esses alunos/as e são mobilizados para explicar ora a persistência da discriminação racial no Brasil contemporâneo, ora para vislumbrar um caminho possível de mudança. “Em 1800 a Família Real veio fugida de Portugal para instalar o Império no Brasil. No Império houve modificações políticas e econômicas. Neste tempo os operários eram escravos trazidos da África. Um deles, o Zumbi dos Palmares, fugiu

da fazenda, criou um quilombo e morreu por isso. Desde essa época a luta por igualdade era grande” (fragmento 10); “Com o passar do tempo, a escravidão foi ficando cada vez mais forte e os escravos já não aguentavam mais. Foi aí que um escravo se destacou fazendo uma rebelião que unia alguns escravos para fuga, e esse escravo se chamava Zumbi dos Palmares” (Fragmento 9); “O Zumbi dos Palmares foi extremamente importante para a História do Brasil, lutando contra a escravidão. Ajudava os escravos que escapavam dos seus senhores e refugiavam-se nos quilombos. Essa época foi travada por muita luta, pois acreditavam que todos têm o direito de liberdade, independente da cor. Infelizmente, muitas pessoas continuaram a ser escravizadas por muitos anos, e muitos inocentes morreram, inclusive o próprio Zumbi” (fragmento 7); “A escravidão foi um acontecimento muito triste, sem igualdade, sem amor, sem muita esperança para os negros no Brasil. Alguns negros fugiram das fazendas, como Zumbi dos Palmares, que fundou o Quilombo dos Palmares na serra da Barriga e morreu lutando. Libertação dos negros desde então a questão racial no nosso país é muito grande” (fragmento 10).

A análise desses fragmentos de refiguração/configuração narrativa da História nacional por alunos/as do Ensino Médio aponta igualmente a atribuição de sentidos relacionados ao significante “negro” que se faz em meio à hibridização de diferentes discursos historiográficos recontextualizados e reatualizados no processo de recepção dos sujeitos/alunos. A presença da matriz historiográfica escolar crítica de viés marxista, quando recontextualizada e hibridizada nesses textos, realimenta a cadeia de equivalência entre negro, vítima, injustiçado, subalterno, oprimido, deixando pouco espaço para outros processos de identificação por meio da apreensão de outros passados possíveis. Paradoxalmente, a possibilidade de articular com um “outro negro no passado histórico brasileiro”, abrindo a perspectiva de percebê-lo também em outras posições de sujeito, tende a aparecer, nas narrativas desses/as alunos/as, hibridizada com matrizes historiográficas, ditas tradicionais, onde é valorizada a figura do herói, em detrimento dos coletivos sociais como força de transformação e oposição ao *status quo* dominante.” A presença do que Dosse (2011) nomeou de período heroico da abordagem biográfica no discurso histórico impede a percepção da complexidade das relações estabelecidas entre o sujeito/indivíduo e suas relações com o mundo.

Em que medida as teorias da História que incorporam as contribuições dos estudos biográficos mais recentes, seja como fonte, seja como forma de escrita, não poderiam oferecer elementos potentes para compreender os desafios postos aos processos de significação da ação humana na temporalidade, no âmbito do

conhecimento histórico escolar? Temos apostado que, entendido como estrutura narrativa, esse conhecimento resulta de diferentes matrizes historiográficas acionadas, combinadas, negadas, silenciadas, reinventadas numa trama de novos e velhos significados.

O segundo nível de interpretação almejado consistiu na parte mais frágil da análise, mostrando os limites do dispositivo utilizado, e simultaneamente ofereceu os elementos para sustentar a pertinência do diálogo com a pesquisa biográfica, em particular o uso que a mesma tem feito dos conceitos de “narrativa” e “identidade narrativa”. Com efeito, se por um lado as narrativas escolares produzidas pelo dispositivo metodológico utilizado nos dão algumas pistas das trajetórias individuais em função das escolhas dos elementos/termos privilegiados em detrimento de outros, elas não nos autorizam a ir muito mais adiante. O que faz com que alguns alunos de História escolham como eixo estruturante para a produção de uma identidade narrativa da brasilidade a questão racial, e outros não? Tendo em vista que não trabalhei com fragmentos de alunos com a mesma trajetória escolar que compartilharam a mesma cultura escolar – em termos de instituição, professor desta disciplina, livro didático adotado ou conteúdos ensinados e avaliados –, e que o traço comum era apenas o nível de escolaridade – terceiro ano do Ensino Médio –, como distinguir nessas produções narrativas o que diz mais sobre as configurações discursivas da História nacional a que foram confrontados do que sobre escolhas singulares possíveis em meio a um campo de possibilidades que dispunham em função de seu posicionamento como aluno de História? Como capturar os mecanismos discursivos que permitem compreender as relações entre os sujeitos de conhecimento e os sujeitos de demanda? Se entendermos que o relato autobiográfico, ao tornar-se discurso narrado pelo sujeito/autor e protagonista, instaura sempre um campo de renegociação e invenção identitárias, caberia a interrogação: Como incorporar em nossas pesquisas sobre currículo de História o laço indissociável entre a experiência de um aluno de História reelaborada na condição narrativa percebida como abertura para revivificar e, ao mesmo tempo, recriar o vivido? Como analisar a confluência entre tradição disciplinar e recriação subjetiva nas produções de narrativas de brasilidade? Outros dispositivos elaborados no âmbito da pesquisa biográfica – conversas, relatos biográficos – me parecem cada vez mais necessários para dar conta desse propósito.

Alguns alinhavos à espera de costuras mais consistentes

Operar com conceitos como “identidade narrativa”, “biografização”, “escritas de si”, “histórias de vida” e “razão narrativa”, que fazem parte da caixa de ferramentas dos estudos narrativos e/ou das pesquisas (auto)biográficas, pode ser uma alternativa instigante para o enfrentamento desse desafio nos dois níveis de interpretação, como apontado anteriormente. Como retomar a ponte, nos currículos de História, entre o campo da experiência e o horizonte de expectativa em meio à tensão estrutura/sujeito? Como investigar qual subjetividade docente/discente é produzida? Dito de outro modo: como investigar o modo pelo qual o agenciamento é possível, a maneira pela qual raça, sexualidade e gênero se intersectam com a relação estabelecida com o conhecimento escolar? Ou ainda: o modo pelo qual a política organiza e interpreta a experiência dos sujeitos posicionados como aluno/docente.

Desse modo, ao escolher o uso da expressão “espaço biográfico” para qualificar o currículo, meu propósito é o de simultaneamente nomear essa condição ambivalente do sujeito contemporâneo, desestabilizar alguns binarismos engessados – público x privado; coletivo x individual; indivíduo x sociedade – e abrir terreno para trazer para a cena de meus estudos curriculares atuais o indivíduo que “caminha na paisagem”, parafraseando Delory-Momberger (2012a, p. 73). Isso significa considerar de forma articulada, nas análises futuras, as dimensões de temporalidade e espacialidade da experiência do ser social singular na sua relação com o conhecimento em contextos de formação que os posicionam como docentes e/ou estudantes.

Essas questões esboçadas são apenas alguns alinhavos esperando costuras conceituais com a continuidade e aprofundamento do diálogo com as contribuições da pesquisa (auto)biográfica, do qual esse texto é um primeiro fruto.

Referências

BIESTA, G. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

DELORY-MOMBERGER, C. *A condição biográfica: ensaios sobre a narrativa se si na modernidade avançada*. Natal: EDUFRN, 2012a. (Pesquisa (Auto)biográfica e Educação).

DELORY-MOMBERGER, C. A pesquisa biográfica: projeto epistemológico e perspectivas metodológicas. In: ABRAHÃO, M. H. M. B.; PASSEGGI, M. C. (Org.). *Pesquisa (auto)biográfica: dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa autobiográfica* – Tomo I. Natal: EDUFRRN; Porto Alegre: EDPUCRS; Salvador: Eduneb, 2012b.

DELORY-MOMBERGER, C. Os desafios da pesquisa biográfica em educação. In: SOUZA E. C. (Org.). *Memória, (auto)biografia e diversidade: questões de método e trabalho docente*. Salvador: EDUFBA, 2011.

DOSSE, F. *Le pari biographique: écrire une vie*. Paris: La Découverte, 2011.

GABRIEL, C. T. Apprendre les passés et répondre aux demandes de notre présent: défis pour un curriculum d'histoire. In: COLLOQUE INTERNATIONAL DE DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE, DE LA GEOGRAPHIE ET DE L'EDUCATION A LA CITOYENNETE DE LYON, 2011, Lyon. *Actes...* Lyon: INRP, 2011a. p. 113-128.

GABRIEL, C. T. Currículo de história: entre experiências temporais e espaciais In: ZAMBONI, E.; GALZERANI, M. C.; PACIEVITCH, (Org.). *Memória, sensibilidades e saberes*. São Paulo: Alínea, [2015]. No prelo

GABRIEL, C. T. Currículo e epistemologia: sobre fronteiras do conhecimento escolar. In: LEITE, C. et al. (Org.) *Políticas, fundamentos e práticas do currículo*. Porto: Porto Editora, 2011b. p. 37-44.

GABRIEL, C. T. Discurso, demandas e fronteira: articulações teórico-metodológicas na análise de textos curriculares. *Revista FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 22, n. 40, p. 55-67, jul./dez. 2013a.

GABRIEL, C. T. O outro como elemento incontornável na produção do conhecimento histórico In: PEREIRA, A. A.; MONTEIRO, A. M.; KALY, A. P. (Org.). *Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013b. p. 287-311.

GABRIEL, C. T. Teoria da história, didática da história e narrativa: diálogos com Paul Ricoeur. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 32, n. 64, p. 187-210, dez. 2012.

GABRIEL, C. T. Teorias do currículo e pós-fundacionismo: essencialismos em questão In: MORGADO, J. C.; SANTOS, L. L.; PARAISO, M. (Org.). *Estudos curriculares: um debate contemporâneo*. Curitiba: Ed. CRV, 2013c. p. 47-64.

GABRIEL, C. T.; CASTRO, M. M. Conhecimento escolar: objeto incontornável da agenda política educacional contemporânea. *Educação em Questão*, Natal, v. 45, n. 31, jan./abril, 2013.

GABRIEL, C. T.; COSTA, W. Currículo de história, política da diferença e hegemonia: diálogos possíveis. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 127-146, jan./abr. 2011.

- GABRIEL, C. T.; COSTA, W. Que “negro” é esse que se narra nos currículos de História?. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 22, p. 1-20, maio/ago. 2010.
- GABRIEL, C. T.; FERREIRA, M. S. Disciplina escolar e conhecimento escolar: conceitos sob rasura no debate curricular contemporâneo. In: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (Org.). *Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez, 2012.
- GABRIEL, C. T.; MONTEIRO, A. M. F. C. Currículo de história e narrativa: desafios epistemológicos e apostas políticas. In: MONTEIRO, A. M. et al. *Pesquisa em ensino de história: entre desafios epistemológicos e apostas políticas*. Rio de Janeiro: Faperj: Mauad X, 2014. p. 23-40.
- GONÇALVES, M. A. Mestiço, pobre, nevropata: biografia e modernidade no Machado de Assis de Lucia Miguel Pereira. In: GOMES, A. C.; SCHIMIDT B. B. (Org.). *Memórias e narrativas (auto)biográficas*. Rio de Janeiro: Ed. da FGV, 2009. p. 191-223.
- HALL, S. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133.
- LACLAU, E.; MOUFFE, C. *Hegemonía y estrategia socialista: hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2004.
- MARCHART, O. *El pensamiento político pós-fundacional: la diferencia política en Nancy, Lefort, Badiou y Laclau*. Buenos Aires: Fondo de cultura Económica, 2009.
- OLIVEIRA, T. M. C. R.; GABRIEL, C. T. Ensino de história e a invenção do comum: tensões identitárias em diferentes escalas na política curricular do MERCOSUL educacional. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 8, n. 2, jul./dez. 2013.
- PASSEGGI, M. C.; SOUZA E. C.; VICENTINI, P. P. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 369-386, abr. 2011.
- RICOEUR, P. *Tempo e narrativa*. Campinas: Papirus, 1997. 3.v.
- RICOEUR, P. *Soi-même comme un autre*. Paris: Seuil, 1990.
- SCOTT, J. Experiência. Tradução de Ana Cecília Adoli Lima. In: SILVA, A. L.; LAGO, M., C. de S.; RAMOS, T. R. O. (Org.). *Falas de gênero*. Santa Catarina: Editora Mulheres, 1999. p. 21-55.
- WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7-72.