

A narrativa da brasilidade nas tramas do PCN de História

O passado é assaltado por interrogações novas, que oferecem respostas diferentes das anteriores. Em cada presente há um esforço de autolocalização pela rearticulação de passado e futuro. São essas autolocalização e organização temporais, originais em cada presente, que possibilitam as estratégias de ação. E são múltiplas as representações e respectivas estratégias de ação que cada presente se oferece (Rei, 1999, p.11)

O PCN de História pertence a um presente cujas características permitem articulações singulares entre passado e futuro. Como vem sendo discutido ao longo deste estudo, o presente em questão — a década de 90 —, apresenta características específicas que podem ser identificadas através das marcas textuais desse documento. Com efeito, o desenvolvimento da pressão dos movimentos sociais que emergem na cena política brasileira a partir da década de 80, os movimentos internos aos próprios campos que interagem de forma mais estreita no recorte escolhido — o da Educação e o da História —, os fenômenos e questionamentos trazidos pela crise da modernidade que marca o contexto mundial deste final de século, enfim, tudo isso contribui para a construção do campo de possibilidades onde são negociadas essas articulações.

Argumento, no entanto, tendo em vista a prática social e discursiva na qual insere-se o PCN, que a construção do saber histórico-a-ensinar, a partir da negociação entre o campo de experiência e o horizonte de expectativa, precisa também levar necessariamente em conta os mecanismos específicos da vida dos saberes nessa instância de didatização. Dessa forma, para a superação do texto do saber antigo, não basta apenas incorporar as questões e demandas sociais colocadas fora do sistema de ensino, mas sim reelaborá-las em função das exigências da esfera em que as questões são acolhidas. A ausência desse tipo de reflexão pode limitar de forma considerável, quando não causar o efeito inverso do esperado, qualquer proposta de articulação entre passado-presente e futuro, por mais inovadora e progressista que ela aparenta e/ou pretenda ser.

Assim, considerando a natureza epistemológica do saber histórico e a dinâmica específica do espaço transpositor, meu objetivo, neste terceiro capítulo, é centrar meu olhar no equacionamento proposto no âmbito da disciplina de

História do Brasil e nessa esfera de didatização, para algumas das questões que se colocam no nosso presente relativos à temática da identidade. Trata-se de olhar mais de perto como se concretizam, no âmbito dessa disciplina e no plano da noosfera, os processos de textualização, quando se trata de transpor a(s) intriga(s) em torno da construção da narrativa da nossa história nacional.

Como já foi explicitada anteriormente, minha reflexão sobre a questão da identidade nacional, ou melhor, sobre a maneira como passado, presente e futuro estão articulados de forma a contribuir para a construção da identidade narrativa da brasilidade, têm como ponto de partida a análise da transposição de um acontecimento específico — a Independência do Brasil — considerado lugar-de-memória na historiografia nacional. É, pois, a partir dessa variável da intriga maior da construção da nação brasileira que procuro compreender como estão sendo resolvidas algumas das tensões inerentes à natureza do saber histórico, como: objetividade x subjetividade, verdade x sentido, fragmentação x totalização, universalidade x relativismo. Para o desenvolvimento de minha argumentação, selecionei algumas questões em torno das quais o presente capítulo foi estruturado: (1) Qual o lugar atribuído à história nacional nesse documento curricular? (2) Como a temática da(s) identidade(s) foi incorporada neste texto do saber? (3) Como estão articuladas a temática da(s) identidade(s) e a organização dos saberes-a-ensinar em eixos temáticos? (4) Como se articulam nessa proposta curricular o antigo e o novo texto do saber, no que diz respeito ao tipo de relação estabelecida com o passado e que interfere diretamente na representação da identidade nacional? (5) Em que medida é possível identificar mudanças e permanências em relação à contribuição dessa disciplina na construção da identidade narrativa do brasileiro?

Da mesma forma que no capítulo anterior, centro meu olhar nos fragmentos discursivos em que se faz possível perceber ambigüidades e contradições. Os títulos escolhidos para cada uma das três seções procuram responder às questões acima formuladas, bem como focar as zonas de tensão de algumas das contradições perceptíveis nesse texto curricular.

10.1. O lugar atribuído à História do Brasil

Entrar na discussão sobre o saber histórico-a-ensinar, proposto no PCN dessa disciplina, através da temática da identidade nacional, pressupõe, primeiro, perceber o lugar atribuído à História do Brasil²²¹ nesse documento curricular. Essa afirmação é tanto mais pertinente e necessária quando consideramos as particularidades da emergência desse campo disciplinar no Brasil do século XIX. Pesquisas orientadas pela perspectiva da história das disciplinas revelam que as primeiras construções e representações do Brasil estavam marcadas por um forte eurocentrismo, cujas conseqüências para o campo do ensino dessa disciplina podem ser sentidas ainda hoje.

A dificuldade em assumir uma história nacional não pode ser desvinculada dos processos mais amplos que interferem diretamente na trajetória de sua construção. A História do Brasil pode ser considerada uma tradição, não apenas "inventada", mas durante muito tempo também "importada".

Dessa forma, a problemática da afirmação de uma história nacional a ser ensinada hoje nas escolas brasileiras não se dá nas mesmas bases do que em outras realidades, como a França, cuja produção historiográfica exerce uma forte influência na comunidade de historiadores brasileiros. Não cabe aqui me alongar na comparação da trajetória entre essas duas histórias nacionais. Embora tanto o século XIX como os anos 80 representem marcos importantes nas suas respectivas trajetórias, essa comparação não pode ir muito mais além do que o recorte cronológico. Se o nascimento de ambas histórias está estreitamente relacionado com a emergência e consolidação de seus respectivos estados nacionais, as variáveis em jogo foram e são suficientemente distintas para explicar as diferenças marcantes de seus diagnósticos de crise a partir dos anos 80. Enquanto que na França, desde a década de 30, já iniciava-se o processo de desmoronamento da história-memória, no Brasil dessa mesma época continuava-se na busca de uma identidade nacional. Ao se referir aos anos 30 aqui no Brasil, os/as autores/as do PCN afirmam:

²²¹ Cf. anexo: A História nos PCNs.

"A história brasileira era unicamente uma continuidade da História da Europa ocidental. **Permanecia a identidade do Brasil com a civilização européia enfatizava-se**, contraditoriamente, a população brasileira como mestiça." (id., p.22)

Uma busca que ainda continua, como deixa entrever a necessidade de afirmação de um espaço para a história nacional, permanentemente reiterado nas propostas curriculares dessa disciplina dos últimos vinte anos. Não se trata apenas da quantidade de horas reservadas a essa disciplina na grade curricular ou da presença de um número elevado de conteúdos específicos à História do Brasil no programa de História, mas, sim, da perspectiva da matriz histórica que orienta a seleção das variáveis e a construção da intriga nacional. Interessa-me, contudo, mais do que a caracterização dessa particularidade ou as razões que a explicam, tentar perceber qual a resposta ou a solução proposta pelo PCN para essa questão.

Em diferentes passagens desse documento, percebe-se a intencionalidade em priorizar o ensino de uma história nacional. A necessidade de expressar essa prioridade em um texto curricular atual sinaliza para pensar que a superação de uma visão eurocêntrica no âmbito da historiografia escolar ainda representa um problema não resolvido.

"A proposta sugere que o professor problematize o mundo social em que ele e o estudante estão imersos e construa relações entre as problemáticas identificadas e questões sociais, políticas, econômicas e culturais de outros tempos e de outros espaços a elas pertinentes, **prevalendo a História do Brasil** e suas relações com a História da América e com as diferentes sociedades e culturas do mundo." (id., p.46)(grifo meu)

"É igualmente uma opção metodológica do ensino de História que incentiva o docente a criar intervenções pedagógicas significativas para a aprendizagem dos estudantes e que valoriza reflexões sobre relações que a História, **principalmente a História do Brasil**, estabelece com a realidade social vivida pelo aluno."(id., p.47)(grifo meu)

Outro indício de que o lugar da história nacional no currículo de História é uma questão ainda problemática no ensino dessa disciplina nas escolas brasileiras consiste na presença do diálogo contra a "História Integrada", travado nesse texto do saber. Vista como "uma proposta de história total que articula a História do Brasil, da América e Geral em um único processo, explicado por relações de causalidade, contigüidade e de simultaneidade no tempo" (id., p. 46, pé de página, grifo meu), a História Integrada é negada pelos/as autores/as do PCN, na medida em que mantém traços das matrizes a serem superadas.

"Tais problemáticas e relações orientam o estudo de acontecimentos históricos **sem a prescrição** de uma ordem de graduação espacial e sem a ordenação temporal, **como se encontra no que se denomina "História Integrada."** (id., p.46)(grifo meu)

"Essa proposta **não pretende dividir História do Brasil, História da América e História Geral ou apresentar uma História integrada.**" (Relatório consultores/março 98)

Esse repúdio em relação à História Integrada pelos produtores do texto curricular em foco oferece pistas para a reflexão de duas características marcantes da proposta de história nacional contida nesse documento e que repercute diretamente na questão da identidade. Um primeiro aspecto refere-se justamente à ambigüidade contida na afirmação dessa prioridade em relação ao ensino da História do Brasil. Associada e reduzida à questão das múltiplas temporalidades, a proposição de um tipo de relação a ser estabelecida com um passado nacional a ser preservado, ainda que de forma crítica, torna-se problemática e difícil de ser plenamente assumida pelos autores do documento. Que acontecimentos, sujeitos, conceitos, durações privilegiar na estrutura narrativa da História do Brasil? Como conciliar pensamento crítico e necessidade de memória, de um passado comum, indispensável para a construção da identidade narrativa do brasileiro? O segundo aspecto, decorrente do primeiro, diz respeito às conseqüências pedagógicas e políticas dessa opção para lidar com as diferentes tensões, inerentes à natureza epistemológica do saber histórico escolar, mencionadas anteriormente.

O primeiro aspecto apontado pode ser percebido através de diferentes marcas textuais. Com efeito, paradoxalmente à centralidade do discurso em torno da questão da identidade nacional que será abordado na próxima seção, em algumas passagens, a prioridade dada ao ensino da História do Brasil perde sua força, passando a ser apenas sugerido, recomendado, pressuposto ou assumido de forma velada e contraditória. Interessante observar que as passagens em que essa falta de transparência e contundência é mais evidente encontram-se na segunda parte do documento, correspondente à operacionalização da proposta, a partir da identificação ou explicitação dos objetivos, conteúdos e estratégias didáticas selecionadas.

Embora na listagem dos objetivos gerais do ensino fundamental formulados pelos PCNs, o conhecimento da história nacional, articulada à questão identitária,

apareça de forma explícita²²², entre os nove "objetivos gerais de história" (PCN de História, 1998, p.43) enumerados, apenas um, e ainda assim de forma implícita, permite estabelecer uma relação com o ensino da História do Brasil:

"Questionar **sua** realidade, identificando problemas e possíveis soluções, conhecendo formas político-institucionais e organizações da sociedade civil que possibilitem modos de atuação." (id., p.43)(grifo meu)

Ao justificarem os critérios de organização e de seleção dos conteúdos ainda na primeira parte do documento (id., p.46), os/as autores/as não incluem nenhum critério explícito que traduza a intencionalidade em priorizar o ensino da História do Brasil:

Os conteúdos expressam três grandes intenções: contribuir para a formação intelectual e cultural dos estudantes; favorecer o conhecimento de diversas sociedades historicamente constituídas, por meio de estudos que considerem múltiplas temporalidades, e propiciar a compreensão de que as histórias individuais e coletivas se integram e fazem parte dessa história." (id., p.46)

A ausência de objetivos explícitos relativos à História do Brasil, para o terceiro (id., p.54) e quarto ciclos (id., p.66), é outro exemplo dessa fragilidade da assunção da pertinência de uma História do Brasil. Importa salientar que, para o terceiro ciclo, dos sete objetivos identificados, apenas um — "conhecer realidades históricas singulares, distinguindo diferentes modos de convivência nelas existentes" (id., p.54) — pode ser articulado aos ingredientes do saber histórico de dimensão declarativa, isto é, que pressupõe transposição de informações, conteúdos cognitivos específicos, embora não associado particularmente à História do Brasil. Quanto ao quarto ciclo, dos nove objetivos explicitados, apenas dois podem ser classificados na categoria de saberes declarativos: "conhecer as principais características do processo de formação e das dinâmicas dos Estados Nacionais " e "Identificar e analisar lutas sociais, guerras e revoluções na História do Brasil e do mundo" (id., p.66), sendo que somente esse último faz uma referência explícita à história nacional.

Essa ambivalência emerge com força no momento da definição dos conteúdos da História do Brasil a serem ensinados no terceiro e quarto ciclos,

222 "Conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência no país" (PCNs, 1998, um dos objetivos do ensino fundamental).

evidenciando os problemas de ordem didática relativos ao processo de textualização. Como reelaborar, adequar uma História do Brasil no molde dos eixos temáticos? Que critérios adotar para a seleção e delimitação dos saberes?

As críticas suscitadas pelos pareceristas, bem como as brigas entre os membros da noosfera, indicam que essas questões eram bastantes polêmicas. Elas permitem pensar que, por detrás de uma querela quantitativa sobre volume e listagens de conteúdos, o que estava em jogo eram as questões relativas à seletividade e à dessincretização do saber histórico.

P: Vocês chegaram a estabelecer critérios para escolha dos conteúdos? Você falou que teve uma discussão dos conteúdos.

R: Então, a gente, assim, queria amadurecer mais o que a gente já tinha experimentado de 1ª à 4ª. Que a gente achou que era uma boa fórmula. A gente encontrou um bom..., que era tematizar por eixos, agora, me incomodava muito no de 1ª à 4ª porque a gente chegou a destrinchar bastante, eu não queria destrinchar nesse de 5ª à 8ª, **mas eles insistiram impor a lista dos conteúdos. Então, aí a gente optou para colocar o máximo, então é...**

P: É porque vocês dividem em eixos temáticos...

R: Subtemática...Formações dentro da História. **Então, aí a gente optou pelo máximo. Porque era briga entre a gente: então põe esse? Ah então esse? Então mais esse, mais esse, mais esse...**

P: Era uma questão política?

R: É. Tudo o que a gente, assim, até para a gente, eu tinha isso no meu imaginário já que tinha que por aquela listagem...Então tinha que por o mais aberto possível. O maior número possível e...

Essa ambigüidade não pode ser avaliada apenas em termos dos interesses e preferências dos produtores dessa proposta. Ela reflete uma luta interna específica da trajetória de construção desta disciplina — História do Brasil —, como deixam transparecer os diferentes pareceres sobre essa questão.

Entre os pareceristas, enquanto alguns chamavam a atenção para os riscos da ambigüidade em relação à História do Brasil,

"Na página 24 (versão preliminar) no 4º parágrafo, **sugiro reforçar ainda mais a prioridade à História do Brasil ao desenvolver os temas. Isto deve, ao meu ver, ser bastante enfatizado também em outros momentos dos textos, pois nos últimos anos, em vários estados e escolas, especialmente nas públicas, onde há um total liberdade curricular, a História do Brasil deixou de ser prioridade e em alguns casos deixou mesmo de ser ensinada.** Tenho detectado isto em escolas que trabalham com eixos temáticos e acabam priorizando a micro-história, (o local o regional) ou as vezes privilegiam temas soltos, ligados às problemáticas do presente. Também isto tem ocorrido quando, especialmente, a opção é o trabalho com a seqüência marxista dos modos de produção. Neste caso, o foco de análise do professor são as macro-estruturas e o Brasil aparece como estudo do caso, exemplo, ou não aparece. **Ora, como é possível "formar cidadãos" sem privilegiar a compreensão da história do Brasil**". (parecer individual 1)(grifo meu)

"que a **história do Brasil seja revalorizada**, de forma articulada aos grades temas da história geral, fundamentais para a compreensão da história de nossa sociedade." (parecer individual 2) (grifo meu)

outros, todavia, como mostra o exemplo abaixo, defendiam a necessidade de extrapolar os limites do quadro nacional em nome de uma perspectiva multicultural:

Na verdade, o grande valor inerente ao conjunto de proposições contidas no documento básico diz respeito à **condição de conferirmos ao ensino de História um eixo estratégico na formação de referências multiculturais. Ao se restringir os eixos temáticos propostos a uma única realidade espacial, no caso a realidade brasileira, estaríamos perdendo exatamente a dimensão essencial do multiculturalismo (...)** Em Minas Gerais, o novo programa recomendado pela Secretaria Estadual de Educação apresentou-se como um programa restritivo no que se refere ao tratamento temático circunscrito à realidade brasileira e americana e, em função disso a reação docente tem sido a pior possível não só em função da discordância metodológica inerente à exclusão de temáticas mais gerais, como também pela ausência absoluta de qualquer tipo de discussão prévia com os professores...

A própria assunção de uma perspectiva histórica não-eurocêntrica não foi consensual entre os membros da equipe responsável pela elaboração desse documento, como deixam entrever os trechos das entrevistas com a consultora de Metodologia e Prática de Ensino e com a autora/redatora da proposta:

CMP: (...) que aliás aí [refere-se à periodização} nós tivemos uma discussão interna no grupo,

P: Aos eixos temáticos, contra o quê?

CMP: É, eixos temáticos entre a Antiga e a Medieval, porque nós somos europeus, é claro, quem trabalha com Moderna e Contemporânea e Antiga, e uma das nossas grandes discussões que a gente mantém, que eu mantenho, por exemplo, é o próprio conceito de Antigüidade. Porque veja como isso está ligado com identidade. Quando você fala de Antigüidade, você está ligando Antigüidade a um espaço que é o espaço Mediterrâneo, Grécia, Roma...

P: Essa questão aparecia forte então?

R: É, era forte. Briga feia. E a gente tinha argumento para cá, argumento para lá e peso, mas assim, ganhou, ganhou a estrutura que a gente, eu e a Circe, **didaticamente defendíamos que era prioridade História do Brasil**, as pessoas podem não gostar, mas (?) América, África, a gente fez questão, assim, a questão de África, a gente também não tinha consultor de África e na época até estava ocorrendo uma discussão na USP que nem tinha História da África no currículo dentro da Universidade de São Paulo. (...)Então, é a gente brigando pela História da África e Europa nós deixamos.

P: Quer dizer que essa questão da identidade, de uma identidade nacional, com a imagem de Brasil que vocês queriam que fosse construída para essa proposta, isso saía nas discussões várias vezes?

R: Saía, direto. Mas assim, a gente tinha do ponto de vista da escola, do ponto de vista das crianças, Por mais que eles achassem que a cultura européia era predominante a gente estava discutindo o que queremos. Em educação você tem, você faz uma escolha política.

Essa dificuldade em assumir o ensino da História do Brasil de maneira inequívoca e consensual explica-se também pela inserção desse documento no movimento iniciado a partir da década de 80 no âmbito do currículo formal dessa disciplina, caracterizado pelo combate à matriz historiográfica tradicional. A afirmação de uma história nacional nesse documento não pode ser desvinculada, pois, da preocupação maior dos/as autores/as do PCN, que consiste na negação da concepção linear de tempo, responsável pela permanência de uma visão eurocêntrica. A proposta de ensino de História do Brasil estava construída na sequência do combate à visão contida nessa matriz. O que estava sendo questionado não era a ausência, nem a escolha de conteúdos da História do Brasil para equacionar a relação entre presente e passado no âmbito da sociedade brasileira, mas principalmente a concepção de tempo predominante nas matrizes positivista e marxista.

A análise da coesão textual da primeira parte dos PCNs não tem dificuldade de demonstrar, através do estilo retórico privilegiado e já discutido, a pertinência dessa afirmação. À medida que a narrativa sobre a emergência da disciplina de História do Brasil se desenvolve, o saber escolar tende a ir deixando para trás, no discurso representador, o ranço eurocêntrico que marca o seu nascimento. Basta compararmos os dois textos abaixo, extraídos do PCN, correspondentes respectivamente ao início e ao fim da narração da história da disciplina de História do Brasil:

"Após a Independência, com a preocupação de criar uma 'genealogia da nação', elaborou-se uma 'história nacional', baseada **em uma matriz européia e a partir de pressupostos eurocêntricos.**" (id., p.19)(grifo meu)

"Partindo da crítica à abordagem eurocêntrica, alguns iniciaram estudos pela ótica dos povos da América. Outros introduziram conteúdos relacionados à história local e regional. Uma outra parcela optou por trabalhar com temas, nessa perspectiva desenvolveram-se as primeiras proposta curriculares por eixos temáticos." (id., p.27)(grifo meu)

Percebe-se, igualmente, que, a partir da década de 80, a expressão "história nacional" não aparece mais nas formulações discursivas desse texto do saber sobre o ensino de História. Operar com as múltiplas temporalidades, apreender as transformações históricas em termos de permanências e rupturas, continuidade e descontinuidades torna-se os objetivos primordiais da história-a-ser-ensinada.

Essa opção reflete-se na ênfase colocada nos ingredientes procedimentais a serem trabalhados com os alunos. Nos objetivos e nos critérios de avaliação assinalados²²³ para os dois ciclos, transparece a preocupação em desenvolver os aspectos da reflexão e do pensamento histórico nos alunos. Sob o título de "Orientações e Métodos Didáticos" (id., p.77-101), são expostos os procedimentos necessários para que "os conhecimentos históricos tornem-se significativos para os estudantes, como saber escolar" (id., p.77), contribuindo assim para que os alunos "reflitam sobre suas vivências e inserções históricas" (id., p.77). As treze "situações didáticas" (id.) sugeridas ao professor reforçam, igualmente, o posicionamento dos autores em relação à necessidade de problematizar o saber histórico.

A ênfase nos aspectos procedimentais no processo ensino-aprendizagem, em detrimento do aprendizado do conhecimento declarativo, pode ser vista como o desdobramento no campo da Didática das estratégias de luta contra a matriz historiográfica tradicional. Ao enfatizar o desenvolvimento da análise e explicação histórica e/ou o aprendizado dos procedimentos de pesquisa, esses autores reafirmam a pertinência da introdução da história-problema — baseada em padrões de racionalidade diferentes da história-narrativa tradicional — na esfera de didatização desse saber.

Importa observar que, nesse aspecto da transposição das novas correntes historiográficas em substituição as matrizes disciplinares consideradas obsoletas, a indefinição à respeito da concepção de História assumida pelos/as autores/as da proposta é substituída pela assunção bastante explícita das correntes historiográficas francesas associadas à Nova História. Nota-se a tentativa de transpor para o âmbito do ensino os aspectos principais do quadro teórico dessa matriz historiográfica: a concepção e o trabalho com documento (id., p.83-89), a centralidade do conceito de memória coletiva (id., p.91-92) e a assunção das

223 Para o terceiro ciclo: "reconhecer relações entre sociedade, a cultura e a natureza, no presente e no passado; dimensionar, em diferentes temporalidades, as relações entre a sociedade, a cultura e natureza; reconhecer diferenças e semelhanças entre relações de trabalho construídas no presente e no passado; reconhecer relações de identidades/ou diferenças entre relações de trabalho do presente e do passado; reconhecer a diversidade de documentos históricos." (id., p.62-63). Para o quarto ciclo: "dimensionar em diferentes temporalidades as formas de organização política nacional e internacional; reconhecer diferenças e semelhanças entre os confrontos as lutas sociais e políticas, as guerras as revoluções do presente e do passado, reconhecer características da cultura contemporânea atual e suas relações com a História mundial nos últimos séculos; reconhecer algumas diferenças, semelhanças, transformações e permanências entre idéias e práticas envolvidas na questão da cidadania, construídas e vividas no presente e no passado." (id., p.74-75).

múltiplas temporalidades na concepção braudeliana de tempo.histórico (id., p.96-101).

Essa opção, apesar de oferecer elementos para pensar formas alternativas para a reelaboração didática do saber histórico escolar que não devem ser negligenciadas, cria, paradoxalmente, alguns impasses em termos da viabilidade de uma história nacional. A análise desse documento à luz da teoria da transposição didática permite apontar alguns desses obstáculos, bem como oferece pistas de reflexão para superá-los. A exigência da reflexão sobre a natureza epistemológica do saber histórico, implicando no questionamento da sua "razão de ser" subjacente a essa teoria, mostra, assim, toda sua pertinência.

Considerando a estrutura narrativa inerente ao saber histórico caracterizado pela presença de tensões, como compreensão x explicação, subjetividade x objetividade, sentido x verdade, qualquer tentativa de reelaboração didática que não leve em conta ou ignore um desses pólos tende a tornar-se vulnerável antes mesmo de ser implementada. Nesse texto curricular, percebe-se que a ausência da reflexão didática na perspectiva da epistemologia escolar, já sublinhada na seção anterior, faz com que o combate contra a matriz tradicional ocorra nos mesmos moldes das lutas de representações ocorridas no âmbito da academia. Como discuti na primeira parte este estudo, essas lutas tenderam, no campo historiográfico, a assumir uma forma dicotômica onde se opunham uma história não-científica (a história-narrativa) e uma história científica (história-problema). Essa oposição passa a ser perceptível também em algumas propostas curriculares desta disciplina a partir da década de 80, estando presente na formulação discursiva do PCN de História.

No fluxo do saber acadêmico desencadeado no momento de transposição em foco, estão, portanto, incluídas não apenas as problemáticas enfatizadas pelas correntes historiográficas atuais, ou a re-significação de algumas variáveis que compõem a estrutura narrativa desse saber, mas também, e sobretudo, as modalidades de equacionamento que se tornam hegemônicas no âmbito do saber acadêmico. Interessante observar, todavia, a falta de sincronia das lutas entre as diferentes matrizes historiográficas em cada uma dessas esferas de saber consideradas. No momento em que a história-problema começa, no âmbito da própria academia historiográfica francesa, por volta dos anos 80, a mostrar sinais de fraqueza e ser questionada em alguns de seus pressupostos centrais, tende a

emergir como corrente hegemônica no seio da historiografia escolar, ao menos na dos países²²⁴, como o Brasil, fortemente influenciados por essas linhas de pesquisa.

Essa constatação permite pensar na hipótese de um tipo de articulação particular entre saber acadêmico e saber escolar no campo da História. Percebe-se nesse efeito retardatário um movimento de mão dupla no processo de transposição: ao buscar legitimidade na academia, os agentes responsáveis pela construção do saber escolar oferecem aos representantes de algumas correntes historiográficas um espaço de luta, uma última trincheira, que, embora menos prestigiosa aos olhos de seus pares, apresenta um campo potencialmente fértil para marcar e manter posições hierárquicas no campo.

Argumento que a ausência de uma reflexão didática na perspectiva da epistemologia escolar reforça esse tipo de relação. Não se trata de negar a potencialidade dessas correntes historiográficas para pensar o ensino dessa disciplina, mas sim de repensá-la a partir das exigências e dinâmicas específicas às esferas de didatização. Essa ausência dificulta uma reelaboração e/ou readequação das próprias críticas direcionadas à História tradicional, colocando em risco as conquistas inovadoras da proposta e podendo resultar no efeito inverso pretendido tanto no plano político como pedagógico, como desenvolverei posteriormente, a partir da temática da identidade.

A natureza epistemológica e axiológica do saber escolar não autoriza que a reflexão sobre o saber histórico a-ser-ensinado seja redutível à temática do tempo na concepção braudeliana. Sem dúvida, um dos ingredientes centrais das intrigas no âmbito da História, as noções temporais, quando não devidamente articuladas com as demais variáveis que compõem a estrutura narrativa inerente ao saber histórico, perde sua força e potencial explicativo.

A ambigüidade da assunção de uma História do Brasil pode ser, assim, explicada pela associação mecânica, por parte dos autores do PCN, entre termos como nacional, tradicional, positivista, linearidade, que passam a constituir um

224 Cumprir observar que a adesão às correntes da Nova História no âmbito do ensino de História na França não se deu da mesma forma, em particular no que diz respeito ao combate à concepção linear de tempo. Com efeito, é possível perceber a presença de temas e periodizações clássicas na maioria dos programas e livros didáticos da atualidade do que corresponde ao nosso ensino fundamental. Como explicar que as tendências historiográficas que servem de referencial teórico para os autores de propostas curriculares aqui no Brasil não tenham tido a mesma penetração nas reformas curriculares de seus próprios países?

campo semântico proscrito no âmbito do ensino da disciplina. Um exame mais de perto sobre a forma como é abordada a questão identitária nesse documento reforça essa hipótese.

10.2.

A questão da(s) identidade(s) no PCN de História

"Nesse diálogo, tem permanecido principalmente o papel da História em difundir e consolidar **identidades** no tempo, sejam étnicas, culturais, religiosas, de classes e grupos, de Estado ou Nação." (PCN de História, p.29)(grifo meu)

Uma primeira leitura do PCN de História, com o olhar voltado para a temática em foco, permite, logo de saída, duas observações de ordem geral. A primeira consiste no fato deste documento oficial "respirar", na sua globalidade, a problemática das identidades, reafirmando a idéia que todo texto — curricular ou não — é datado e reflete as questões do presente no qual ele é gerado. A segunda, diz respeito às zonas de ambigüidade presentes nas estratégias discursivas identitárias utilizadas, reafirmando, por sua vez, que todo texto é um intertexto, no qual se enfrentam e se completam diferentes posições, interesses e leituras de mundo passado e presente.

Desde o início, os/as autores/as desse documento curricular deixam claro que a temática da identidade nacional, ou melhor, a construção do seu sentido, permanece sendo uma das finalidades — que a acompanha desde a sua origem, no século XIX, até os dias atuais — do ensino desta disciplina escolar.

"Uma das tradições da área tem sido de contribuir para a construção da identidade, sendo essa entendida como a formação do 'cidadão patriótico', 'do homem civilizado' ou da 'pessoa ajustada ao seu meio'. Isto é, caberia à História desenvolver no aluno a sua identidade com a 'pátria', com o mundo 'civilizado' ou com o 'país do trabalho e do desenvolvimento'". (id., p.34)

Embora essa afirmação não traga nada de inovador em termos de enunciado, o uso das aspas²²⁵ e o tipo de texto em que ela está inserida redimensionam o tom de denúncia nela presente e justificam a introdução do período que se segue, oferecendo pistas sobre a forma como os produtores desse texto curricular pretenderam enfrentar essa questão:

225 O uso das aspas pode ser considerado como um marcador textual que permite introduzir outros textos contra os quais os/as autores/as do PCN de História querem se posicionar.

"Atualmente é **preciso considerar essa tradição** no ensino de História, **mas é necessário**, simultaneamente, **repensar** sobre o que se entende por identidade e qual a sua relevância para a sociedade brasileira contemporânea." (id., p.34)(grifo meu)

O trecho acima deixa entrever a tensão entre tradição x inovação, antigo x novo texto do saber que marca esse documento e é responsável pelas zonas de ambigüidade em relação à questão identiária. O estreitamento do diálogo com algumas correntes teóricas recentes tanto do campo da historiografia como do campo educacional é facilmente perceptível.

O uso do plural na citação que serve de epígrafe para essa seção, a inserção desse termo em um campo semântico — formado por conceitos como, por exemplo, culturas, memórias, "eu", "outro" — apontam para uma provável re-significação do conceito de identidade, permitindo supor uma aproximação do discurso representador com as correntes nos campos da História e da Educação que, de uma maneira geral, incluem a perspectiva do relativismo cultural, procurando desconstruir a idéia de identidade como algo homogêneo e único. No entanto, cabe-nos perguntar: Basta a assunção da pluralidade, para equacionar, no âmbito do ensino de História, a problemática identitária? Que lugar é dado, nesse texto do saber, à identidade nacional, vista aparentemente — na citação que introduz este capítulo — como uma marca identitária, entre outras, em torno da qual organiza-se o discurso histórico? Como está sendo qualificado esse nacional no saber histórico proposto a ser ensinado? Em torno de qual projeto de sociedade se articulariam, ou não, as diferentes identidades narrativas, cujas vozes se pretende fazer também presentes nesse documento?

Nessa perspectiva, interessa-me perceber, na presente seção, a proposta de atualização do sentido de identidade nacional, de sua reelaboração na nossa contemporaneidade proposta pelos/as autores/as do PCN de História. Trata-se de perceber o discurso construído em torno da questão identitária no âmbito da disciplina de História, no decorrer do processo de transposição externa, procurando identificar as formas propostas para o equacionamento dessa questão, a partir dos seguintes critérios: as tensões internas a essa instância específica de didatização do saber, as tensões inerentes à natureza epistemológica do saber histórico e as pressões do presente histórico vivido nesse início de século XXI.

10.2.1.

A identidade como fio condutor da história narrada

O eixo central, em torno do qual se constrói a intriga da história do ensino de História narrada nesse documento curricular, consiste na análise das transformações da relação estabelecida entre essa disciplina e a construção da identidade nacional. A leitura dos trechos abaixo, extraídos da primeira seção da primeira parte do PCN de História, confirma a pertinência da afirmação acima:

"Os objetivos da inserção da História do Brasil no currículo **estavam voltados para a constituição da idéia de Estado Nacional**. O Estado brasileiro organizava-se politicamente e necessitava de um passado que legitimasse a sua constituição. (...). Os conteúdos culminavam com os grandes eventos da Independência e da Constituição do Estado Nacional, responsáveis pela condução do Brasil ao destino de ser uma grande nação." (id., p.20) (grifo meu)

"Tanto no currículo humanístico como no científico, a **História, entendida como disciplina escolar, mantinha sua importância para a formação da nacionalidade**." (id., p.20) (grifo meu)

"A História Nacional identificava-se com a História Pátria, **cuja missão, juntamente com a História da Civilização, era integrar o povo brasileiro à moderna civilização ocidental**, reforçando a visão linear, determinista e eurocêntrica da história. Na sua especificidade, a História Pátria era entendida como alicerce da pedagogia do cidadão(...)." (id., p.21) (grifo meu)

"No caso da História do Brasil, mantinha-se (década de 30) a **ênfase na formação do Estado Nacional brasileiro**." (id., p.22) (grifo meu)

"O ensino de História era um instrumento de desenvolvimento do patriotismo e da unidade **étnica, administrativa, territorial e cultural da nação**." (id. p.22) (grifo meu)

"No contexto do Estado Novo, **A História tinha como tarefa enfatizar o ensino patriótico, capaz de criar nas gerações novas a consciência da responsabilidade diante dos valores maiores da pátria**, a sua independência, a sua ordem e o seu destino." (Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942, apud, id. p.23) (grifo meu)

"Até os anos 60, a ênfase sobre a finalidade do ensino desta disciplina era marcadamente colocada sobre o seu papel na **'formação do cidadão político'**, independente do que se entendia por esta expressão. A partir desta data, a importância do ensino de História passou a ser avaliada também pelo seu papel 'na formação intelectual do estudantes'. Incorporou objetivos para promover o seu pensamento crítico." (id., p.24) (grifo meu)

Percebe-se a possibilidade de traçar um paralelo entre a transformação dessa relação e as mudanças das matrizes historiográficas usadas como referência para o

ensino de História. Da mesma maneira que a História tradicional é vista como coisa do passado, a relação estreita dessa disciplina com a identidade nacional distende-se à medida que novas correntes historiográficas vão sendo incorporadas nesse campo e passam, também, a ser consideradas obsoletas. A partir dos anos 80, como expressa a citação que abre esse capítulo, essa relação, embora permaneça, é percebida de forma diferenciada e bem mais fluida.

A justificação da centralidade da temática da identidade faz-se de forma paradoxal. Por um lado, a preocupação com a questão da identidade e sua introdução em um texto desse gênero discursivo deve-se à identificação, por parte de alguns dos membros da sua equipe sensíveis, com as questões de ensino na perspectiva teórica da história das disciplinas, como deixa transparecer o trecho da entrevista abaixo:

R: Então como a gente começou com a história do ensino, precisava ter o grande sentido do ensino de História, para mim...

P: E por que? Qual é o grande sentido?

R: Então, para mim fazendo os parâmetros ficou mais claro. Para Circe era claro, mas para mim não era claro isso, porque eu nunca **tinha estudado história do ensino de História. Então, quando você vem na história do ensino, o que está em todos os momentos é a construção da identidade.** Se é a questão da identidade, valia questionar que identidade queremos? E é uma pergunta que todo professor pode fazer, que não necessariamente a gente precisava dar a resposta.

Por outro lado, diferentes marcas textuais desse documento indicam que a aproximação com as questões suscitadas pelo olhar da história das disciplinas não é suficiente para que a assunção da importância da temática da identidade no ensino de História seja percebida e justificada também por questões internas e específicas ao seu processo de didatização. Os trechos abaixo, extraídos do PCN e da entrevista com a Consultora de Metodologia e Prática de Ensino, mostram que as transformações propostas nesse nível podem ser vistas como respostas da noosfera às demandas sociais mais amplas, que extrapolam o contexto nacional:

Na última década, a sociedade brasileira vive intensamente um imenso processo migratório e nas suas relações com o mundo, a assimilação e o intercâmbio de comportamentos, valores e tecnologias que desarticulam formas tradicionais de trabalho e de relações socioculturais. **Os deslocamentos populacionais e a expansão da economia e da cultura mundial criam situações dramáticas para a identidade local, regional e nacional** na medida em que desestruturam relações historicamente estabelecidas e desagregam valores situações cujo alcance ainda não se pode avaliar. (id., p.34)(grifo meu)

CMP: Essas questões da identidade são fortes. Elas são fortes no meu entendimento, pelo seguinte, porque nós vivemos historicamente um grande processo migratório e o aluno recentemente pobre foi para escola e até hoje nós não criamos um currículo para esses alunos, para o conjunto da sociedade brasileira.

P: É por isso que está entrando com força agora no campo da Educação?.

CMP: E o próprio conceito de identidade tem que ser naturalmente revisto porque a criação de um conceito de identidade nacional foi feita pelas elites, em função dos interesses da elite. Agora como é que você cria...ou recria.

P: Uma concepção de História já de alguma forma ultrapassada.

CMP: Mas que serviu perfeitamente hoje aos interesses deles. Ela era muito bem ordenada.

P: Hoje ela não serve mais nem aos interesses talvez dessa elite.

CMP: Não serve mais porque eles estão na **crise de identidade nacional por razões da mundialização**. E o resto da sociedade está não só por causa da mundialização...

Intensificação do fluxo migratório, efeitos do processo de globalização são fatores apontados por alguns agentes da noosfera em foco, para explicar a necessidade de repensar o conceito de identidade nacional no ensino de História no Brasil na atualidade. Nota-se a inexistência de referências em relação à especificidade de nosso processo histórico, que interfere diretamente na construção dessa marca identitária, e às lutas constantes, entre as diferentes matrizes historiográficas, sobre a representação de Brasil e de brasileiro, ao longo da trajetória de construção dessa disciplina acadêmica. Tal silêncio oferece, entre o leque de interpretações possíveis desse documento, possibilidade de uma leitura na qual as questões e conflitos identitários no Brasil possam ser redutíveis às pressões do presente.

Esse tipo de discurso torna-se mais ambíguo quando analisado na perspectiva da intertextualidade. O mesmo texto que trava um combate contra as concepções eurocêntricas argumenta a partir de proposições que reforçam essa concepção. A forma como está justificada a necessidade de problematizar a questão da identidade nacional nesse texto curricular tende a satisfazer mais as demandas de algumas sociedades européias atuais, envolvidas com os problemas suscitados pelos movimentos migratórios do século XX, do que os problemas estruturais que caracterizam o processo histórico brasileiro e/ou as pressões do nosso presente histórico, marcado pelas demandas dos diferentes movimentos sociais em ação no cenário nacional da atualidade.

Como explicar, portanto, a presença desse tipo de intertextualidade quando, nas falas de alguns dos membros da noosfera entrevistados, estavam expressas as preocupações com essas demandas, como deixa transparecer o trecho da entrevista que se segue?

P: Há uma pressão do movimento social.

CMP: Há, há uma pressão do movimento social...

P: E há uma necessidade desses PCNs responderem a essas demandas de alguma forma?.

CMP: É por isso que eu falo, **o ensino, ele é mais sensível à aquisição dessas questões do que a Universidade.** Ele pressiona muito, deveria pressionar mais.

Não é, todavia, essa voz que prevalece no documento, reforçando a tese de Chevallard sobre o papel determinante do movimento, por parte dos membros da noosfera, de busca de legitimidade no âmbito da academia, no decorrer do processo de transposição. A necessidade de repensar a questão da identidade no ensino de História é vista, antes tudo, como uma necessidade de estabelecimento de compatibilidade, de atualização desse saber com algumas correntes historiográficas em disputa no campo, em particular com aquelas que oferecem alternativas para repensar o tempo histórico. Uma vez garantida a legitimidade, preocupa-se em satisfazer as demandas sociais de ordem mais global. A estrutura textual desse documento não permite estabelecer nenhuma articulação com as questões relativas ao processo de ensino-aprendizagem que justificariam a necessidade de repensar a problemática das identidades. São as transformações no âmbito da academia que permitem satisfazer as demandas sociais de ordem mais global:

O aprofundamento de estudos culturais, principalmente no diálogo da História com a Antropologia, tem contribuído ainda para um debate sobre os conceitos de cultura e de civilização. Alguns historiadores rejeitam o conceito de civilização por considerá-lo impregnado de uma perspectiva evolucionista e otimista face aos avanços e domínios tecnológico, isto é, com uma culminância de etapas sucessivas e em direção a uma cultura superior, antecedida por períodos de selvageria e barbárie. Nessa linha, valorizam a idéia de diversidade cultural e multiplicam as concepções de tempo. (id., p.32)

Para uma melhor compreensão dessas contradições nesse texto curricular, torna-se necessário considerar a disputa interna — entre as diferentes posições de sujeito assumidas e/ou atribuídas pelos e aos membros que compunham a noosfera em foco — sobre o papel desempenhado por essa temática no campo da História.

10.2.2 Um tema negociado/Um tema conflituoso

Apesar das marcas textuais desse documento apontarem a temática da identidade como o fio condutor da discussão em torno do saber histórico a-ser-ensinado, esse tipo de recorte causou muita polêmica entre os membros da noosfera, e foi objeto de muita negociação no momento da escolha dos conteúdos e na ênfase a ser dada à História do Brasil, como deixam transparecer os trechos das entrevistas com a redatora e a consultora de Metodologia e Prática de Ensino:

P: A questão da identidade foi uma questão chave nas discussões?

R: Era. Mas, que identidade é essa que queremos construir nessa proposta?

P: Tinha essa questão?

R: **Tinha essa questão. É, era forte. Briga feia.** E a gente tinha argumento para cá, argumento para lá e peso, mas assim, **ganhou, ganhou a estrutura que a gente, eu e a Circe, didaticamente defendíamos que era prioridade História do Brasil**, as pessoas podem não gostar, mas (?) América, África, a gente fez questão, assim, a questão de África, a gente também não tinha consultor de África e na época até estava uma discussão que a USP estava discutindo que nem tinha História da África direito no currículo dentro da Universidade de São Paulo.

P: Essa discussão [sobre identidade(s)] tinha no...

CMP: **O tempo inteiro**, o tempo inteiro.

P: Tinha? E vocês tinham assim...

CMP: **Muito claro, tanto que por isso eu achava interessante, eles não achavam.**

P: Eles são os outros consultores?

CMP: Os outros consultores com exceção minha.

Em relação à concepção de identidade dos representantes do MEC, a consultora de Metodologia e Prática Ensino se pronuncia da seguinte forma:

CMP: Mas eles vêm de uma outra forma, eu acho que aí que está o paradoxo. A eles interessa a inserção mesmo na identidade de mundialização.

P: Eles querem fazer esse cidadão...

CMP: Um cidadão global.

(...)

É, eles falam contra o preconceito, contra o racismo, contra a marginalização etc. e tal. Mas você não acompanha uma política social, porque senão eles estariam fazendo uma política social condizente com isso.

O acompanhamento da discussão — através da leitura dos depoimentos dos agentes entrevistados e dos relatórios dos consultores — entre os membros da noosfera permite perceber que a própria necessidade do debate sobre a temática da identidade não era vista com a mesma relevância pelos representantes das duas esferas de problematização posicionados no campo da noosfera. Nos trechos dos

relatórios de alguns dos consultores, percebe-se a tentativa de relativizar essa importância ou alertar para os perigos de uma abordagem passível de superestimá-la.

"Lembramos que a importância social do ensino da História **não se limita exclusivamente à valorização da identidade nacional**, há outras identidades a serem valorizadas. A questão hereditária por exemplo não se esgota na discussão da identidade nacional." (relatório individual de consultor)(grifo meu)

"No que se refere à importância do conhecimento histórico, o conceito de identidade, pode continuar **sendo o eixo central mas devendo ser relativizado em uma perspectiva crítica que incorpore tanto continuidades quanto descontinuidade**. Esta perspectiva permite apreender os momentos de mudanças e rupturas que são por excelência a preocupação do historiador." (Relatório n.1, 1997)(grifo meu)

Não discordamos do objetivo da associação dos objetivos da História à constituição da noção de identidade — como propõe o documento. Contudo, será preciso relativizar a ênfase excessiva posta no conceito de identidade como central para caracterizar a importância social da História, e isso por duas razões: a) a identidade, quer nos planos individuais ou nos planos coletivos possui uma forte coloração regional. Sobretudo quando se refere à História do Brasil, na qual a construção da identidade foi marcada em diferentes períodos e temporalidades por uma forte regionalização. Portanto, o conceito em si mesmo já é intrinsecamente plural e como tal deve ser entendido em todos os seus desdobramentos. Mas não bastasse, é importante alertar sobre os perigos de uma história excessivamente identitária que em muitos casos serve apenas para confortar identidades particulares de certos grupos e/ou instituições hegemônicas e b) outro aspecto decisivo a ser incluído no item importância social da História já ressaltado pela bibliografia mais recente, é o seu papel de crítica e/ou revisão da Memória Coletiva. (D/97)(grifo meu)

Para os historiadores acadêmicos, à despeito da pertinência ou não das razões apontadas, a necessidade de repensar essa questão não aparecia, pois, com tanta veemência como para os consultores mais sensíveis às questões relativas ao ensino da disciplina, explicitamente assumida e sintetizada na já citada frase: "o ensino, ele é mais sensível a aquisição dessas questões do que a Universidade."

Entre as questões que suscitavam polêmica nas discussões, e que estão expressas na fala do consultor da última citação acima, destacam-se as relativas à forma de lidar com as tensões universalismo x relativismo, fragmentação x totalização, contidas no debate sobre a identidade nacional.

10.2.3. Identidade nacional x outras identidades

A ambigüidade presente nas marcas textuais sobre a necessidade de priorizar, no ensino de História, as intrigas nacionais torna-se mais aguda quando observamos o lugar atribuído à identidade nacional nesse texto curricular em

relação às outras identidades socioculturais que passam a conquistar voz nesse espaço discursivo.

O foco na análise do significado do termo identidade permite constatar dois significados contraditórios coexistentes nesse mesmo texto. Se pensarmos em termos de campo semântico no qual este conceito pode estar inserido, é possível destacar a década de 80 como um marco divisório no significado que lhe é atribuído pelo "discurso representador" deste texto curricular. A articulação até essa década entre os termos identidade nacional, tempo linear, cultura nacional e cidadania/patriotismo tende a reforçar uma perspectiva essencialista, pela qual os elementos definidores do "ser brasileiro" são apreendidos como atributos fixos, unitários e definitivos. Após os anos 80, com o acirramento do combate contra a matriz tradicional, esses conceitos passam a ser significados, destacados e valorizados pela perspectiva da teoria educacional crítica, como já discutido na primeira parte deste estudo. O emprego de termos como identidades socioculturais, memórias coletivas, múltiplas temporalidades, culturas, cidadania política, social, cultural indica essa mudança conceitual.

Cumpramos observar, contudo, que o conceito de identidade tem, nesse documento, dois pesos e duas medidas: quando articulado ao adjetivo nacional, ele assume todos os atributos essencialistas a serem superados, quando articulado à idéia de memórias coletivas, ele passa a ser apreendido na perspectiva pluralista que reúne todos os elementos novos recomendados pela proposta para serem introduzidos no novo texto do saber histórico escolar. Esse recurso discursivo tende a reforçar a imagem pejorativa da identidade nacional, acarretando conseqüências pedagógicas e políticas reprodutoras de hierarquias e desigualdades.

Ainda assim, na passagem abaixo, é possível perceber que a introdução desse elemento novo não é suficiente para alterar as bases essencialistas, sob as quais permanece assentado o conceito de identidade. Dessa forma, apesar do enunciado, a não permite que se enfrente de maneira mais contundente as assimetrias de poder a ele subjacentes. No fragmento de discurso abaixo, o recurso da nominalização ("a sociedade atual", "experiências sociais e culturais") e/ou da indeterminação do sujeito que realiza as ações propostas (requer o esforço por parte de quem?), bem como a utilização do termo "diversidade" não deixam de ser uma marca da predominância dessa concepção:

Hoje em dia, a percepção do "outro" e do "nós" está relacionada à possibilidade de identificação das diferenças e, simultaneamente, das semelhanças. A sociedade atual solicita que se enfrente a heterogeneidade **e que se distingam as particularidades dos grupos e das culturas, seus valores, interesses e identidades**. Ao mesmo tempo, ela demanda que o reconhecimento das diferenças não fundamente relações de dominação, submissão, preconceito ou desigualdade. Todavia, esse não é um exercício fácil. Ao contrário, requer o esforço e o desejo de reconhecer o papel que é exercido pelas mediações construídas por experiências sociais e culturais na organização de valores, que sugerem, mas não impõem o que é bom, mau, belo, feio, superior, inferior, igual, perfeito ou imperfeito puro ou impuro; que orientam, mas não restringem, as ações de aproximação, distanciamento isolamento, assimilação, rejeição, submissão ou indiferença; e que possibilitam o conhecimento ou o desconhecimento da presença ou da existência **da diversidade** individual de grupo, de classe ou de culturas. (id., p.35)

Além disso, cumpre observar também, nesse processo de re-significação, o descentramento da importância atribuída à identidade nacional no ensino dessa disciplina, que passa a dividir com outras marcas identitárias seu lugar, até então, hegemônico entre as finalidades políticas e culturais do ensino da História.

P: Você acha que ainda é importante, é essencial no ensino de História assegurar essa dimensão identitária aí, identidade nacional...

CMP: Claro, incluindo essas... Essas múltiplas identidades, porque eu defendo sempre aqui, não podemos organizar o ensino da **História em torno de uma única identidade. Identidade nacional é uma delas.**

P: (...) tem sentido fala numa identidade nacional, vamos dizer, ainda hoje, para ensinar da História?

R: Tem. Eu acho, claro que tem, mas sem perder a perspectiva de que tem outras identidades. A identidade nacional na relação com as identidades locais, porque eu acho que ela não se constrói isolada de outras identidades.

P: É essa coisa de achar que, exatamente, nem em detrimento, quer dizer, na verdade ela foi forjada em detrimento de outras...

R: Ela é, seleção de outras identidades. Então, acontece que o que é violento é quando o professor não percebe que ele traz uma identidade nacional e sobrepõe e esmaga a evidência da presença das identidades regionais e locais dentro da própria identidade nacional ou enquanto divergências ou então como, por exemplo, se você pega a história paulista e leva para o Rio Grande do Norte, por mais que eles insiram dentro dessa história nacional que tem uma presença forte, paulista, por mais que eles insiram elementos da história é...

P: Regional?

R: Local. Predomina uma grande história nacional. Isso é uma forma de, você tem um discurso dos professores do Brasil inteiro que o Sul é dominador, que o Sul é... O Sul para eles é Rio de Janeiro e São Paulo (...) O Sul, massacra não, inferioriza. Eles sentem um complexo de inferioridade. (...) Então, assim, uma é São Paulo fazer isso. Outro é eles se sentirem inferiorizados diante de uma história nacional que chega lá e os inferioriza. E aí eles lidam com isso com um sentimento extremamente contraditório, porque eles assumem parte da inferioridade e a outra parte é revolta. Então, sem fazer uma reflexão **crítica do como eles podem reconstruir essas histórias nacionais.**

Com efeito, é possível perceber que o não questionamento das bases essencialistas da noção de identidade faz com que não se possa pensar de forma

dinâmica e relacional a construção de outras articulações possíveis de história nacional. Dessa forma, ao invés da possibilidade de oferecer elementos para requalificar essa marca identitária, nesse texto, o discurso identitário tende a minimizar ou negar o seu potencial pedagógico e político, reforçando posições dicotômicas imobilizadoras de qualquer mudança.

10.2.4. De objetivo de ensino a objeto a ser ensinado

Em termos pedagógicos, um dos maiores desafios dessa proposta curricular consiste em transpor a problemática suscitada pelo debate em torno da questão identitária nos moldes dos eixos temáticos e da perspectiva teórica privilegiada. Trata-se de procurar adequar esse saber às dinâmicas específicas do *habitat* ao qual ele é direcionado: o ensino. Nesse aspecto, também, a ausência da reflexão didática na perspectiva da epistemologia escolar faz com que as soluções pedagógicas encontradas não sejam capazes de potencializar os elementos novos contidos nessas propostas.

Uma das escolhas pedagógicas possíveis, nessa linha, é o trabalho favorecendo a construção, pelo aluno, de noções de diferença, semelhança, **transformação e permanência**. Essas são noções que auxiliam na identificação **e na distinção do 'eu', do 'outro' e do 'nós' no tempo; das práticas e valores particulares de indivíduos ou grupos e dos valores que são coletivos em uma época**, dos consensos e/ou dos conflitos entre indivíduos e entre grupos em sua cultura e em outras culturas; dos elementos próprios deste tempo e dos específicos de outros tempos históricos; das continuidades e descontinuidades das práticas e das relações humanas no tempo e na diversidade, ou aproximação entre essas práticas e relações em um mesmo espaço ou nos espaços. (PCN de História, 1998, p.35)(grifo meu)

Nota-se na passagem acima que a solução encontrada está estreitamente associada à dimensão temporal na perspectiva das correntes historiográficas que trabalham com as múltiplas temporalidades. Esse tipo de associação, articulada ao conceito de identidade nacional (des)privilegiado, corre o risco de fragmentar o saber histórico a ponto de negar a possibilidade de construção de qualquer identidade narrativa do brasileiro. A ênfase na identificação das semelhanças e das diferenças estabelece possibilidades de relação com o passado, que oscilam entre o signo do "mesmo" e do "outro", como discutido na primeira parte deste estudo, e que reforçam concepções dicotômicas. Dito de outra maneira, a proposta de reelaboração didática da questão identitária não oferece a possibilidade de

estabelecer uma relação com o passado nacional sob o signo da analogia, de que nos fala Ricoeur (1997), indispensável no equacionamento da tensão entre campo de experiência e horizonte de expectativa.

O combate contra a história-narrativa, em nome de uma história-problema, impede a assunção da estrutura narrativa inerente ao saber histórico, desequilibrando a tensão compreensão x explicação, sentido x verdade. Esse desequilíbrio foi sublinhado por um dos pareceristas de maneira inequívoca.

"As questões do 'eu', do 'nós', do 'outro', dos 'outros', da 'diferença', 'semelhança', 'transformação', 'permanência' não parecem muito justificadas. Não explicam conflitos latentes criados a partir dos próprios processos históricos. Eu sou assim, o carajá é assado, muito bem. **Talvez interesse aos alunos conhecer o processo, o mecanismo de poder, que fez de mim um assim e ao outro um assado. O mero reconhecimento do outro não transforma; cabe sim à história desvendar as articulações materiais da dominação política, econômica, social e imaginária.**"(parecer individual)(grifo meu)

Essa crítica chama a atenção para o possível efeito de falta de sentido, decorrente do risco da quebra da noção de processo, que a introdução dos eixos temáticos pode acarretar. A delimitação dos saberes históricos em eixos temáticos, associada a crítica à concepção do tempo linear, permite esse tipo de receio. Como estabelecer a inteligibilidade narrativa, indispensável para a compreensão desse saber, na ausência de uma reflexão sobre tempo histórico que vá além da crítica à linearidade presente na história-narrativa?

Essa dificuldade, bem como suas implicações tanto em termos político como pedagógico, foi reconhecida pela Consultora de Metodologia e Prática de Ensino e expressa no decorrer da entrevista. Em termos políticos, ela se manifesta na sua insatisfação com o entendimento da expressão "história do presente", tal como trabalhada no documento curricular:

CMP: Acho que nunca ficou bem feito isso, o professor tem que ter uma concepção para trabalhar **com eixo temático de História do Presente** e entender o presente como História. Então, o que é identidade nacional hoje? Se você não entender o que ela é hoje, o que ela representa para a sociedade hoje...

P: As tensões, os conflitos...

CMP: As tensões, os conflitos, **projeções de futuro, entendeu?** Por isso que a História do Presente, eu acho fundamental num curso de professor. E eu acho que essa **é uma falha grande do PCN, a gente não insistiu nisso.** Do professor ter um conhecimento do que vem a ser esse presente, porque inclusive para ele problematizar corretamente...

Não seria possível estabelecer uma relação entre a autocrítica dessa agente da noosfera e a pertinência da reflexão de tempo de Koselleck, incorporada no

conceito de identidade narrativa de Ricoeur, discutido anteriormente? Afirmar a necessidade de trabalhar com os professores o que "é a identidade nacional hoje" pode ser interpretado como necessidade de trazer à tona a modalidade de relação que se quer estabelecer entre passado e futuro, tendo em vista as questões que se colocam no nosso presente. Nessa perspectiva, trata-se de reconhecer a importância do papel de mediação desempenhado pelo tempo histórico, responsável pela possibilidade da inteligibilidade narrativa, sem a qual fica torna-se difícil, no meu entender, pensar o ensino de História.

Quanto à dificuldade, em termos pedagógicos, de transformar a questão da identidade de objetivo em objeto de ensino, ela pode ser percebida em dois momentos distintos da entrevista. Quando a entrevista distingue "eixo temático" de "história temática" e quando aborda a questão de método. No que se refere à distinção, fica bastante claro a dificuldade de dessincretizar o saber histórico. Segundo essa autora, torna-se fundamental que esses eixos temáticos sejam suficientemente problematizadores, caso contrário, correm o risco de tornarem-se problemáticos, como foi o caso da proposta de São Paulo nos anos 80.

P: Quer dizer, não articulava a questão... como você procurou no caso da alimentação: a partir da questão do alimento discutir, articular com as outras dimensões?

CMP: Com todas as dimensões sociais, culturais, religiosas, enfim.

P: Isso então seria a História Temática, isso aí seria um entendimento de História Temática que prevaleceu?

CMP: Que eles [professores da rede pública de São Paulo] tinham, que não devia porque a moradia devia ser a problematização com a qual você depois ia articular com qualquer... Eu estou estudando História do Brasil no período republicano, então você trabalha essa questão naquilo que você está trabalhando e articula com as outras coisas, dentro de um programa. E aí a gente começou falar bom, a História Temática, para pesquisa historiográfica, é aquela que você vai até o fim com ela, você explora ao máximo, então vou estudar a história da mulher no século XIX, então é a mulher no tema e era a mulher escrava, mulher dona de escravo, sei lá, prostituta, esse é o tema e fica nisso, e você sabe que é mais para pesquisa do próprio historiador. O eixo temático, ele organiza as problemáticas e os conceitos e você ordena o conteúdo, porque em ensino não pode ser a mesma coisa, você não pode ficar explorando um assunto até cansar a cabeça dos alunos. Tem professor que dá índio, só dá índio, não sai do índio, fica o ano inteiro com índio. Não, ensino você tem que ser abrangente, você tem que pegar um período mais extenso e articular... E organizar e sistematizar... E sistematizar. E aqui o eixo temático organiza.

P: Ele tem essa função de...

CMP: **Para você ter critérios, inclusive para selecionar o conteúdo, para não ser o cronológico, é pelo problema, o eixo temático é aquele que problematiza.** E ele problematizando você organiza os conteúdos em função dele, porque você tem que ter um critério para selecionar conteúdo. Qual o critério atual? É a antiga, medieval e moderna, é cronológica, cronologia que organiza e sistematiza o conhecimento.

P: Quer dizer, o eixo temático não nega a necessidade de manter a noção de um processo.

CMP: De um processo e até de conteúdo tradicionais.

O segundo momento a que fiz referência, expresso no trecho da entrevista que se segue, deixa entrever uma sensibilidade por parte da consultora, no que diz respeito às limitações das reformas curriculares, discutidas por Chevallard, que centram seus esforços na manipulação dos saberes, descuidando-se de outras questões tão ou mais importantes na gestão da tensão inerente aos saberes escolares.

CMP: Aí tem uma questão da aprendizagem que é a **questão do método**. Que aí é uma coisa que eu fico sempre nessa de pensar a disciplina, **porque a disciplina escolar tem uma questão com o conteúdo e a academia é muito preocupada com o conteúdo. A questão de método é que eles acham que isso é didática**. É uma forma adequada como que você vai adequar para o nível de criança, de outra idade, etc. e tal aquele conteúdo (...) Agora, essa coisa de método, por exemplo, foi uma discussão que até eu queria que você **salientasse, nós não conseguimos colocar no PCN da forma como a gente queria**.

P: Está lá nas orientações didáticas?

CMP: Aparece como... é orientação didática, mas eu achava que nós tínhamos que discutir métodos, aí eles não deixaram.

P: Eles são quem?...

CMP: Os técnicos do MEC (...)

Não se pode negar a sensibilidade, à despeito dos termos empregados, para alguns aspectos trabalhados na teoria da transposição didática. Como explicar, então, a fragilidade e/ou ausência de uma reflexão didática na perspectiva da epistemologia escolar nas marcas textuais em foco? A teoria de discurso de Fairclough, ao sublinhar o papel desempenhado pela tensão entre convenção e evento discursivo, não poderia ajudar a responder essa questão?

10.3.

A Independência do Brasil: entre tramas e temas.

Esta última seção deve ser vista como um exercício de leitura do PCN de História à luz do que foi discutido anteriormente sobre esse documento, com o intuito de sustentar alguns de meus argumentos e, principalmente, oferecer um quadro de comparação para a análise de transposição interna, que será analisada no próximo e último capítulo.

Trata-se de procurar os alcances e os limites da proposta de ensino de História do Brasil na construção da marca identitária aqui privilegiada, a partir da análise da transposição de um tema clássico da nossa historiografia: a Independência do Brasil. Parto do princípio de que uma das formas possíveis de compreender como o saber histórico escolar contribui para a construção da

identidade narrativa da brasilidade é através da análise do tipo de relação que esse saber permite firmar com o passado nacional. Importa observar, portanto, que a escolha desse acontecimento é uma porta de entrada, entre outras, para discutir a articulação estabelecida entre passado, presente e futuro, indispensável, nos limites do quadro teórico aqui privilegiado, para a garantia da inteligibilidade narrativa inerente ao saber histórico.

Nessa perspectiva, o acontecimento histórico em foco é percebido como variável de uma subtrama — o processo de independência do Brasil, ele próprio fio de tramas maiores que envolvem o movimento de construção do Estado Nacional, da Nação e do povo brasileiro, tanto no plano das representações como no da história vivida. Variável de uma subtrama, a Independência do Brasil articula-se, no discurso historiográfico —acadêmico e/ou escolar — com as demais variáveis que compõem essa intriga, em função da perspectiva da matriz historiográfica na qual estão inseridas. Trata-se, assim, de perceber as variações discursivas que se operam quando um mesmo acontecimento é duplamente transposto: entre esferas de problematização de saber diferenciadas e entre matrizes historiográficas distintas.

Embora a escolha desse acontecimento já tenha sido devidamente justificada, gostaria de sublinhar mais um aspecto que me parece importante para reforçar a pertinência do recorte. Entre as variáveis possíveis no âmbito da História, os fatos ou acontecimentos históricos são os que mais facilmente são assimilados à noção de conteúdos escolares, no sentido de "objeto de ensino". Tendo em vista que o meu propósito consiste em identificar as possíveis mudanças discursivas que se operam entre o antigo e o novo texto do saber sobre a história nacional, torna-se, se não necessário, em todo caso mais instigante, operar com um elemento passível de ser observado em ambos tipos de texto.

Uma das críticas à História tradicional — comum às matrizes historiográficas selecionadas pelos autores desse texto curricular para servir de referência ao saber escolar — diz respeito à ênfase na dimensão fatural do saber histórico, em detrimento de outras variáveis, como, por exemplo, os conceitos. Nessa matriz tradicional, ensinar História confunde-se com memorizar eventos históricos únicos, que se sucedem no tempo, um após o outro. Trata-se, pois, de refletir sobre as diferentes formas de refiguração de um acontecimento histórico determinado em uma nova trama discursiva. Nessa seção, limito-me à análise do

trabalho de refiguração que é realizado pelos membros da noosfera no processo de transposição externa, deixando para o próximo capítulo o tratamento dessa questão no âmbito da transposição interna.

Um dos primeiros mecanismos de textualização apontados pela teoria da transposição didática refere-se à necessária seleção dos conteúdos históricos a ensinar. Não se trata, nesse primeiro momento, de delimitar o saber em termos epistemológicos, mas sim de selecioná-lo, em termos culturais e políticos. O que está em jogo aqui é a necessidade (e pertinência) política e cultural de identificar uma quantidade de conteúdos relativos à História do Brasil que possam ser considerados suficientemente válidos, tanto do ponto de vista axiológico como epistemológico, para serem incorporados em um currículo de história nacional.

10.3.1.

"Temas clássicos", "grandes temas", "conteúdos mínimos": o que ensinar?

A discussão sobre pertinência ou necessidade de identificar ou incluir, na grade curricular, alguns temas clássicos da historiografia esteve presente indiretamente no processo de produção do PCN de História, quando da escolha dos conteúdos, dos subtemas e dos temas para os diferentes ciclos. Interessante observar que, quando essa questão surgiu nas entrevistas com a autora do documento analisado, o reconhecimento da necessidade de incluir ou de identificar temas clássicos não foi negado, embora se percebe, como na passagem abaixo, a tentativa de minimizar sua importância para o ensino. De fato, a escolha dos temas dos eixos foi um dos aspectos mais negociados. A proposta de temas para a primeira versão, feita pelos dois autores/redatores do documento, foi rejeitada pela equipe de consultores, que assumiu a responsabilidade dessa seleção. Considerados como "recortes históricos e didáticos" (PCN de História, 1998, p.47), os dois grandes eixos temáticos, desdobrados em quatro subtemas (dois por ciclo)²²⁶, são também o resultado de uma luta de poder no seio da equipe de consultores e elaboradores do PCN. A voz vencedora, segundo a fala da

226 Os dois grandes eixos temáticos são: para o terceiro ciclo: "História das relações sociais, da cultura e do trabalho" e para o quarto ciclo: "História das representações e das relações de poder". (id, p.47) O primeiro se desdobra em dois subtemas: "As relações sociais da cultura e a natureza" e "As relações de trabalho" (id, p.55). O eixo temático para o quarto se desdobra nos dois seguintes subtemas: "Nações, povos, lutas, guerras e revoluções" e "Cidadania e cultura no mundo contemporâneo" (id. p.67).

redatora entrevistada, foi a da academia, representada pelos historiadores/pesquisadores, menos sensíveis às questões do ensino.

P: Quer dizer, voltando um pouquinho a essa questão da identidade, pensando mais em 5^a à 8^a, essa preocupação que vocês tiveram, bem clara, de tentar fazer uma imagem mais plural no Brasil, em que conteúdos vocês colocaram, que eixos temáticos vocês colocaram com essa intencionalidade? Quer dizer, aonde está traduzida essa preocupação de vocês nos PCNs?

R: **Os eixos eles são mais clássicos.** Até foi a própria equipe de consultoria que escolheu e foram eles que escolheram a forma de expor a questão dos eixos temáticos porque eles **queriam eixos com essa carga historiográfica mais formal.** Os eixos eles são muito mais formalizados...

P: É. História das Representações, das relações de poder, por exemplo, foi um eixo para o 4^o ciclo.

R: Isso, então, está vendo? **Não tem uma discussão pedagógica,** é uma discussão historiográfica, clássica.

Percebe-se que o termo "clássico" está associado à "historiografia mais formal". Como entender o significado dessa expressão? Ela corresponderia ao saber acadêmico, como permite supor a citação acima? De qualquer maneira, as temáticas escolhidas para constituir os eixos e subtemas não permitem pensar esse termo associado a algumas correntes historiográficas consideradas ultrapassadas, o que deixa transparecer uma certa insatisfação em relação à proposta de adequação interna das novas correntes historiográficas.

No entanto, mais importante do que supor as intencionalidades dos/as autores/as, é perceber as conseqüências pedagógicas da associação, nesse texto curricular, entre "temas clássicos" e "formalidades historiográficas". Argumento que essa associação permitiu retardar, no campo da historiografia escolar, a discussão em torno da adequação e/ou pertinência de introduzir alguns temas clássicos no ensino da História do Brasil que pudessem garantir um mínimo de conteúdos que todos os estudantes brasileiros — justamente por serem brasileiros — deveriam saber. Interessante constatar que o reconhecimento da ausência de uma "discussão pedagógica", explicitando a diferença entre essas duas esferas de problematização do saber, faça-se apenas e exatamente onde a aproximação entre essas duas instâncias pode ser considerada mais pertinente, ou seja, a escolha dos temas que compõem os eixos temáticos. Como explicar que a necessidade de uma reflexão didática não se fez, nem foi ao menos percebida como necessária para justificar a organização do saber histórico escolar nos moldes de "eixos temáticos"? Como discutido anteriormente, a fórmula eixos temáticos é

apreendida como uma resposta pedagógica para um problema referente à natureza epistemológica do saber histórico acadêmico e não como resultado de uma reflexão didática sobre os problemas colocados pelo ensino da disciplina.

A análise textual desse documento curricular permite mostrar que a solução dos eixos temáticos é insatisfatória e contraditória no que se refere à escolha dos temas clássicos. Suficientemente amplas para incluir temas clássicos e não clássicos de todos os tempos e espaços, as temáticas desses dois grandes eixos e subtemas não garantem, no que diz respeito ao ensino de História do Brasil, a possibilidade de mudança desejada. Com efeito, não se percebe preocupação em delimitar uma ou mais intrigas nacionais a serem ensinadas ou selecionar acontecimentos históricos no campo de experiência nacional passíveis de contribuir para a construção de uma outra história nacional em sintonia com as pressões do nosso tempo.

10.3.2. Entre o dever de memória e a reflexão crítica

A polêmica em torno da pertinência da escolha e inclusão de temas clássicos da historiografia nacional nessa proposta curricular e suas implicações políticas e culturais não foram encaradas pelos membros da noosfera. Ao contrário, ela desviou-se e encontrou refúgio na discussão em torno do próprio significado de conteúdos históricos escolares. Quais os conteúdos históricos escolares passíveis de serem ensinados no mundo de hoje? Valores? Conhecimentos procedimentais? Saberes declarativos? As passagens abaixo selecionadas permitem perceber a posição dos autores em relação a essa questão, evidenciando que não se trata apenas de ampliar a noção de "conteúdos" de ensino, mas também, e principalmente, de privilegiar alguns tipos de conteúdos em detrimento de outros.

"Isto significa que os **conteúdos** a serem trabalhados com alunos não se restringem unicamente ao **estudo de acontecimentos e conceituações históricas**. É preciso ensinar **procedimentos e incentivar atitudes** nos estudantes que sejam coerentes com o objetivo da História."

"A apresentação de um amplo leque de **conteúdos** — nos quais se podem identificar acontecimentos, conceitos, procedimentos e atitudes — é uma sugestão para o professor fazer escolhas." (id., p.47)

Os domínios procedimentais e as atitudes intelectuais ganham um espaço importante nesse documento, em detrimento dos conteúdos históricos ("acontecimentos e conceituações"). Uma leitura mais atenta desse documento, em especial da parte dedicada às "orientações didáticas", permite constatar que se trata dos procedimentos de pesquisa historiográfica. Percebe-se, sem muita dificuldade, que, mais uma vez, é a academia que dá o ritmo e a direção das transformações propostas para o ensino escolar. Entre esses procedimentos, destacam-se os relativos ao trabalho com as múltiplas temporalidades. Nas falas dos entrevistados e em trechos do relatório dos consultores e do próprio documento, a justificativa para a seleção e organização dos conteúdos em eixos temáticos baseava-se em critérios relativos à dimensão temporal: seja em termos da necessidade de problematizar o presente do aluno, seja em termos de contribuir para a sua inserção temporal.

R: Não, você não vai numa proporção de buscar origem. Não é essa a idéia de origem, **é de trazer, de explicar o presente e tematizar o passado a partir da problemática do presente.** Então, se você... (fala da redatora)(grifo meu)

Essa proposta não pretende dividir História do Brasil, História da América e História Geral ou apresentar uma História integrada. O objetivo, **ao se partir da História do Brasil, é contemplar a realidade mais próxima espacial e temporalmente, para orientar a escolha dos conteúdos nos ciclos do ensino fundamental.** Esses conteúdos estão organizados de modo a permitir a **construção de relações entre o presente e outros contextos históricos e entre o espaço local, regional, nacional e mundial.** (Relatório consultores/março 98)(grifo meu)

"Nunca é demais lembrar que na História as reflexões **partem do presente para melhor compreender o passado. É conhecendo outras realidades temporais e espaciais que os alunos dimensionam a sua inserção e adesão grupos sociais.**" (PCN, 1998, p.68)(grifo meu)

Essa opção não é inovadora²²⁷, tampouco sem conseqüências políticas e pedagógicas. Traz à tona antigas e persistentes querelas relativas à própria natureza complexa do saber histórico. A questão é: o que escolher para ensinar entre uma quantidade de conteúdos significativos e memoráveis do passado nacional — selecionados pelos adultos que estimam ter o dever e o direito de transmiti-los pronto e acabado à jovem geração de alunos — e a necessidade de

227 Desde os anos 80, as reformas curriculares vêm incorporando essa perspectiva: "Introduziu-se na mesma época [anos 80] a preocupação em desenvolver nos estudantes domínios procedimentais de pesquisa histórica no espaço escolar e atitudes intelectuais de desmitificação das ideologias da sociedade de consumo e dos meios de comunicação de massas" (p.27).

desenvolver o espírito crítico e reflexivo capaz de questionar a pertinência dessa escolha? Será possível ensinar História fazendo economia da satisfação da necessidade de memória, que nos qualifica como humanos membros de um grupo social com o qual nos identificamos? Essa satisfação que mobiliza saberes produzidos em outras instâncias pode ser feita através de aprendizagens específicas ou limita-se à memorização de informações *prêtes à porter* (Moniot, 1993, p.37)? É possível pensar em um ensino de História que articule de forma equilibrada o saber sobre o passado e sua prática intelectual? Essas questões tornam-se mais difíceis quando o que está em discussão é a transmissão/construção de uma memória nacional.

Argumento que a ênfase nos conteúdos procedimentais e atitudinais não resolve o problema de fundo. Ela apenas adia ou delega a responsabilidade desse enfrentamento para os professores.

R: A idéia foi essa. Assim, de listar, quando a gente começou a fazer esse exercício de listar esses conteúdos a gente sabia que não podia ser todos, que a gente tinha que listar ao máximo **porque a gente não queria normatizar quais deveriam ser, isso deveria ser uma escolha do professor, a gente começou a ter critérios na hora de listar.** Aí os critérios eram: diferentes sujeitos, diferentes espaços, diferentes problemáticas, a gente começou a criar critérios na seleção dos acontecimentos históricos, que eram indicados. Então se a gente colocava a lista meio aleatória, um grupo de historiadores organiza isso, com tempo, espaço, tempo, espaço, sujeito.

Nessa perspectiva, o ensino-aprendizado do processo de Independência do Brasil, bem como de qualquer outro conteúdo da história nacional, pode ficar a critério do professor. Não se trata apenas das interpretações possíveis para esse fato, mas da sua inclusão no programa dessa disciplina. Torna-se possível para um professor não trabalhar História do Brasil sem, no entanto, entrar em discordância com o documento. Essa estratégia parece-me mais equivocada por se tratar de um documento de dimensão nacional. Tamanho grau de flexibilidade é aceitável em um documento dessa natureza sem colocar em risco sua própria razão de ser? Em que medida a ausência de uma proposta de refiguração da narrativa nacional traduz um avanço em termos políticos e/ou pedagógicos? Essa preocupação já estava presente na fala de um dos pereceristas:

Sendo o currículo uma seleção cultural, um instrumento de poder dizer o que de cultura deve ser transmitido, no caso de História, os PCNs dirão qual ou quais histórias o Estado e a Sociedade Brasileira, na virada do século XX, desejam ver transmitidas e perpetuadas na memória da Nação. Questiono: Se o nosso objetiv , na atualidade, é promover o acesso de

todos à escola e ao saber, o que vale a pena ser transmitido em História no Brasil? Como realizar uma seleção histórica significativa para (e representativa dos) diversos setores sociais? Quais conteúdos e metodologias as escolas devem desenvolver para que as minorias, os setores sociais menos favorecidos se sintam acolhidos? Como valorizar, respeitar as vivências dos alunos das diversas realidades, sem perder de vista a universalidade dos temas e problemas?

10.3.3.

A Independência do Brasil: entre o antigo e novo texto do saber

A temática da Independência do Brasil aparece como uma das proposições de conteúdos do subtema "Nações, povos, lutas, guerras e revoluções", um dos desdobramentos possíveis do eixo temático proposto para o quarto ciclo — "História da Representações e das Relações de Poder".

Por uma sutileza da forma gráfica na apresentação desses conteúdos, que permite diferenciar o primeiro conteúdo proposto dos demais listados, percebe-se que a sugestão para estudar no âmbito da História do Brasil as questões relativas a "nações, povos, lutas, guerras e revoluções" resume-se em um conteúdo bastante abrangente, assim formulado: "processo de constituição do território, da nação e do Estado brasileiro, confrontos, lutas, guerras e revoluções" (id., p.69), que engloba uma variedade de outros conteúdos listados e agrupados em blocos. Entre os diferentes conteúdos sugeridos para trabalhar esse subtema no quadro nacional, dois blocos estão diretamente relacionados ao tema da Independência.

"Administração política colonial, coroa portuguesa no Brasil, **Independência política**, Estado Monárquico estado Republicano, alianças e políticas internacionais no Império e na Republica e o Estado brasileiro e suas alianças políticas e econômicas regionais." (id., p.69)(grifo meu)

"**lutas de independência política, processo político de independência do** Brasil, guerras provinciais. (Confederação do Equador, Guerra dos Farrapos, etc)." (id., p.69)(grifo meu)

E um bloco permite pensar na possibilidade de incluir essa temática no ensino dessa disciplina:

"confraternização étnica cultural, mitos dos heróis nacionais, nacionalismos, construção de memórias de grupos, elite econômica nacional e poder político, mitos sobre o caráter da população brasileira." (id., p.69)

A análise da forma de apresentação dos eixos temáticos em subtemas e blocos de conteúdos, como mostra o exemplo acima, dá visibilidade a uma das

zonas de ambivalência já mencionadas anteriormente, reforçando a tese da intertextualidade entre o antigo e o novo texto do saber sobre o processo de independência. Com efeito, essa ambigüidade é mais facilmente apreendida na segunda parte desse documento, quando as intenções e normas apresentadas na primeira parte são transformadas em objetivos, conteúdos e critérios de avaliação. Tanto a leitura vertical como a leitura horizontal desses eixos, subtemas e conteúdos denunciam a presença ainda marcante do antigo texto do saber. Verticalmente, a leitura dos blocos de conteúdos permite a reconstituição da lógica linear privilegiada pela história-narrativa tradicional (ver anexo). A leitura horizontal — interna aos blocos de conteúdos — permite, por sua vez, refigurar o processo de Independência nas tramas políticas institucionais e administrativas que marcaram a emergência do Estado Monárquico, refiguração, essa, típica da matriz historiográfica tradicional.

Uma outra marca textual de ambivalência se encontra nas significações atribuídas a alguns conceitos-chaves para a construção do saber histórico e ao próprio termo conteúdo nessa parte do documento. O trabalho de re-significação, realizado na primeira parte do documento, e já assinalado anteriormente, de conceitos como fato, sujeito e tempo histórico no quadro teórico das novas matrizes historiográficas cede o lugar aos antigos significados. Por outro lado, a proposta de ampliação do significado de conteúdo não encontra eco no momento de operacionalizar-se, tendendo a retornar aos limites dos "acontecimentos e conceituações".

Por outro lado, o recurso excessivo a nominalização na identificação dos eixos temáticos reforça outras características da matriz que se quer combater. Percebe-se uma nítida diferença entre o texto explicativo introdutório dos conteúdos para o quarto ciclo (id., p.67) e a forma discursiva privilegiada na apresentação dos conteúdos. Enquanto no primeiro os/as autores sublinham, a partir do exemplo da problematização do presente pelo viés da questão da terra, a necessidade de introduzir na reflexão os sujeitos e os conflitos em que estão envolvidos, na identificação e explicitação dos saberes a ensinar referentes ao passado nacional, os processos históricos tendem a passar para o segundo plano.

Esta questão torna-se mais pertinente quando consideramos as preocupações dos autores, já devidamente sublinhadas, em trabalhar com os aspectos do tempo histórico. A estrutura textual do documento deixa entrever a dificuldade de

adequação interna à dinâmica dessa esfera de didatização da concepção braudeliana de tempo histórico, defendida pelos elaboradores desse documento. O debate acadêmico em torno dessa temática é apresentado em uma seção a parte, tal como um apêndice, no final do documento (id., p.96-101), desvinculado textualmente da parte do documento onde são abordadas as questões relativas à seletividade política e cultural e à delimitação epistemológica do saber histórico escolar. O desdobramento didático, no momento da operacionalização da concepção de tempo privilegiada, limita-se à ênfase nas permanências e mudanças, tendendo a reduzir a história-a-ser-ensinada a um grande quadro comparativo entre sociedades e tempos diferenciados, a partir do qual é possível estabelecer semelhanças e diferenças. Como está expresso na página 72, no complemento da proposta de conteúdos para trabalhar o subtema em foco, os/as autores/as identificam:

"Diferenças e semelhanças, transformações e permanências entre formas de organização dos Estados Nacionais, confrontos, lutas guerras e revoluções, procurando sintetizar os estudos realizados."

"Estudos das relações presente-passado sobre as organizações políticas, a constituição dos estados Nacionais, as representações e os mitos construídos para as nações, os ideais nacionalistas e os confrontos políticos internacionais."

Dessa forma, o aluno pode aprender a diferença entre o Estado nacional brasileiro e um outro qualquer, mas sem saber as particularidades históricas que constituem nosso campo de experiência e que abrem possibilidades de pensar nossa utopia. Em nenhum momento do documento aparece, no plano textual, a preocupação em costurar as temáticas nacionais em uma trama maior. Nem nos critérios de avaliação essa exigência faz-se presente.

10.3.4. Construindo a identidade narrativa do brasileiro

A análise da relação estabelecida com o passado, proposta pelos agentes da noosfera em foco, permite identificar algumas transformações e permanências na contribuição do ensino da História para a formação da identidade narrativa do brasileiro. Essa constatação foi feita a partir dos mecanismos de transposição implementados nesse espaço transpositor no qual foi produzido o texto curricular

analisado. As reflexões aqui desenvolvidas permitiram evidenciar a presença das contradições inerentes ao sistema de saberes que está na base da implementação das estratégias de transposição no plano da noosfera. De fato, diferentes marcas textuais do PCN acusam a necessidade de superar essas tensões. A necessidade de busca de compatibilidade com o sistema mais amplo nesse momento da trajetória de construção da disciplina faz com que o combate à matriz historiográfica tradicional assuma um lugar central na proposta, influenciando as decisões pedagógicas relativas ao ensino de história nacional. O novo texto do saber em torno da Independência estava mais interessado em desconstruir a refiguração da narrativa nacional elaborada no seio dessa matriz do que em propor uma nova. No combate à história tradicional importava principalmente desconstruir a concepção de tempo de forma a superar situações como a descrita abaixo:

" E seus conteúdos deveriam enfatizar as tradições do passado homogêneo de lutas pela defesa do território e de **unidade nacional** e os feitos gloriosos de personagens identificados com ideais republicano. É no contexto do final do século XIX que são construídos alguns mitos da História brasileira, presentes até hoje no ensino (bandeirantes como Raposo Tavares e Borba Gato, militares como Duque de Caxias, mártires como Tiradentes)." (id., p.21)(grifo meu)

Essa recusa da matriz tradicional, associada à ausência da reflexão didática, faz com que o processo de transposição concentre-se mais em um dos pólos das tensões inerentes à natureza epistemológica desse saber. Nesse sentido é que se explica a preocupação em transpor o quadro teórico de uma história-problema, vista como oposição à história-narrativa tradicional e cujos desdobramentos no campo do ensino traduzem-se na ênfase dada à transposição dos procedimentos de pesquisa dos historiadores, em detrimento da reflexão sobre a reelaboração didática do saber histórico por eles produzido. A obrigatoriedade do processo de textualização do saber histórico traz à tona essa transposição desequilibrada em relação aos dois pólos, sendo responsável pelas ambigüidades e contradições textuais sinaladas.

Por um lado, a proposta de eixos temáticos como possibilidade de dessincretização do saber histórico aponta alguns avanços importantes para o ensino da área. Ao incluir as contribuições de ordem teórica-metodológica de algumas matrizes historiográficas defensoras da cientificidade desse saber, ela oferece pistas relevantes para pensar a dimensão explicativa e a reflexiva, bem

como a necessária busca da verdade, indispensável na construção desse saber. A preocupação com o trabalho com as fontes históricas e com os procedimentos de pesquisa histórica em geral, presente nesse texto curricular, é uma contribuição importante para a mudança da relação estabelecida com o passado. Por outro lado, o desequilíbrio nas estratégias de transposição acionadas para enfrentar a complexidade do processo de dessincretização do saber histórico, ao minimizar a importância da dimensão compreensiva e axiológica desse saber, nega o pólo responsável pela construção de sentido, enfraquecendo a potencialidade transformadora da proposta tanto no plano político como pedagógico.

A possibilidade de uma forma alternativa de relação com o passado, capaz de oferecer novas bases para a construção da identidade narrativa do brasileiro, fica comprometida, na medida em que os agentes da noosfera, responsáveis pela proposição de uma nova configuração discursiva da narrativa nacional, partem de uma refiguração negativa dessa marca identitária. Os agentes da noosfera, ao associar de forma mecânica a construção da identidade nacional à matriz tradicional que se quer combater, fazem com que toda articulação no nível nacional torne-se suspeita, correndo o risco de negar a própria razão de ser desse saber. A consequência pedagógica mais imediata dessa não-assunção da dimensão axiológica traduz-se na delimitação do saber nos moldes de eixos temáticos que não levam em conta a inteligibilidade narrativa própria desse saber. Tal descaso deixa aberta a possibilidade de uma configuração narrativa da história nacional fragmentada, onde o 7 de setembro é visto como um conteúdo facultativo do "História das Representações e das Relações de Poder", e não como um ingrediente indispensável da trama do processo de independência, lugar de memória privilegiado para se pensar as articulações alternativas para o "estar sendo brasileiro" em função das questões colocadas pelo nosso presente. Como pretender que o professor e o aluno problematizem o presente e ao mesmo tempo negar o modelo de compreensão subjacente ao senso comum, sem o qual a narrativa histórica perde o seu potencial explicativo? Em termos políticos, a ausência de uma proposta explícita de refiguração da história nacional reforça as perspectivas teóricas defensoras do relativismo epistemológico e cultural, imobilizadoras, no meu entender, de qualquer possibilidade de mudança. Deixar a possibilidade de refiguração da história nacional apenas nas mãos do professor em nome da defesa de sua autonomia, implica, por parte dos agentes da noosfera, não

assumir a responsabilidade de uma função que lhes foi atribuída. Todavia, como procurei argumentar, a não-assunção dessa responsabilidade não evita que esse tipo de texto assuma seu papel normativo e reprodutor de práticas sociais. Não seria, portanto, potencialmente mais transformador por parte dos agentes da noosfera enfrentar as questões axiológicas inerentes a esse saber tanto no âmbito da academia como do ensino, ao invés de deixar que outros o façam?

A assunção dessa responsabilidade poderia acarretar um reequilíbrio na relação de forças entre os agentes da noosfera, abrindo espaço para a consolidação das vozes do campo educacional, que como vimos, paradoxalmente, encontram-se em desvantagem no espaço transpositor analisado. O estreitamento do diálogo entre os agentes da noosfera em igualdade de posição permitiria, no meu entender, refletir e propor modalidades de transposição e de textualização, no âmbito da História, passíveis de levar em consideração a natureza epistemológica mista desse saber.