



Currículo de História, Políticas da Diferença e Hegemonia: diálogos possíveis

Carmen Teresa Gabriel Anhorn
Warley da Costa

RESUMO - Currículo de História, Políticas da Diferença e Hegemonia: diálogos possíveis. Este texto tem por objetivo explorar a potencialidade analítica da hibridização entre movimentos teóricos para o avanço das pesquisas no campo do ensino de história. Operamos com as contribuições tanto da teoria social de discurso de Laclau e Chantal Mouffe como da teorização da história inseridas no paradigma da narratividade (Rusen, Ricoeur). Interessa-nos pensar esse campo como um espaço discursivo onde são travadas as lutas hegemônicas em nossa contemporaneidade em torno de dois fluxos de sentidos: o das identidades e o das temporalidades. Essa articulação teórica nos permitiu problematizar, nos fragmentos discursivos produzidos por alunos de história do terceiro ano do ensino médio, alguns argumentos presentes nas políticas de currículo dessa área, que disputam discursos fixadores de sentidos de identidade nacional.

Palavras-chaves: **Currículo de História. Hegemonia. Temporalidade. Identidade. Identidade Narrativa.**

ABSTRACT - History Curriculum, Difference Politics and Hegemony: possible dialogues. The objective of this text is to explore the analytical potentiality of hybridization of theoretical movements to accomplish advances in the History teaching field. We work with contributions from the Discourse Social Theory such as proposed by Laclau and Chantal Mouffe and with historical theory related to the narrative paradigm (Rusen, Ricoeur). We are interested in this field considering it a discursive space where, in contemporary times, hegemonic fights are taken on two floods of meanings: one that is related to identities and the other related to temporalities. This theoretical articulation has allowed us to question, based on the analysis of discursive fragments produced by students of high school final level, some arguments which can be found in curriculum politics in this field, which dispute fixing discourses about national identity.

Keywords: **History Curriculum. Hegemony. Temporality. Identity. Narrative Identity.**

A discussão sobre ensino de história, em nossa contemporaneidade, nos remete, logo de saída, a um espaço de hibridização epistemológica onde se mesclam teorizações produzidas em diferentes áreas de conhecimento e campos disciplinares. Lugar fronteiro, o ensino de história se apresenta como um terreno movediço, contestado e de difícil apreensão. Esse texto se propõe a entrar nesse debate, apostando em algumas dessas articulações possíveis entre os campos do Currículo e da Teoria da História tendo como perspectiva teórica mais ampla as críticas antiessencialistas e pós-fundacionistas, formuladas no quadro da Teoria do Discurso de Ernest Laclau e Chantal Mouffe (2004).

Desse modo, e respaldadas por essa opção teórica, procuramos explorar a potencialidade analítica desses diálogos, trazendo para discussão, de forma articulada, as temáticas da temporalidade e da identidade, na medida em que elas se apresentam como *duplamente* incontornáveis, quando a reflexão se situa no terreno da produção do conhecimento histórico. Com efeito, as chamadas *crise identitária* e *crise do regime moderno de historicidade*, marcas, entre outras, de nossa contemporaneidade se impõem, nos limites de nosso campo do pensável, fazendo com que a compreensão de suas implicações para a reflexão no campo da História – acadêmica ou escolar – torne-se um desafio cujo enfrentamento não pode ser adiado.

Afinal, a emergência tanto da escola pública como da disciplina escolar história, não se insere em uma pauta mais ampla de construção e consolidação dos Estados Nacionais em pleno regime moderno de historicidade? Desse modo, e frente às demandas e exigências do nosso presente, como repensar essa função política atribuída historicamente à disciplina História? Como nas aulas, nas propostas curriculares, nos livros didáticos de história do Brasil, são fixados – ainda que de forma provisória – os fluxos identitários que hoje atravessam o conhecimento histórico, sem comprometer simultaneamente a tarefa de socialização de sentidos de passado e a possibilidade de subversão das relações hegemônicas presentes nas configurações narrativas da história do Brasil? Como os currículos de história nesses tempos de forte presentismo têm equacionado a tensão entre passado e futuro?

Entendemos, ainda, que a abordagem discursiva na perspectiva teórica acima mencionada permite que os debates acadêmicos em torno dessas questões ganhem novo fôlego na medida em que elas passam a ser inseridas em um quadro de significação onde sentidos de *currículo*, *história*, *identidade*, *temporalidade* assumem novos contornos.

Para fins desse texto fixamos o sentido de ensino de história e, mais precisamente, o de *currículo de história*, como um sistema discursivo onde são produzidos sentidos de *conhecimento histórico legitimado e validado*, objeto de ensino dessa disciplina escolar. Analisaremos assim, de forma articulada, algumas das estratégias culturais que envolvem lógicas temporais e identitárias em meio às lutas hegemônicas recontextualizadas em textos curriculares de história.

Dedicamos as duas primeiras seções desse texto para explicitarmos o enfoque discursivo privilegiado, em nossa análise, dos debates sobre identida-

de e temporalidade respectivamente nos campos do Currículo e da História. Em seguida, na terceira e última seção analisamos as refigurações/configurações narrativas da história *nacional* produzidas por alunos/as do terceiro ano do Ensino Médio, em meio aos jogos de linguagem e de tempo constitutivos dos processos de identificação em foco nesse estudo.

Discurso, Currículo. Política da Diferença

De tal modo nos encontramos na situação paradoxal de que aquilo que constitui a condição de possibilidade de um sistema significativo, seus limites, é também aquilo que constitui sua condição de impossibilidade, um bloqueio na expansão contínua do processo de significação (Laclau, 1996, p.71 tradução livre)

Escolhemos essa citação de Laclau para iniciar essa seção, pois entendemos que ela condensa duas de nossas principais preocupações e intenções na análise sobre currículo de história a que nos propomos: pensá-lo como um sistema discursivo e como terreno onde se travam lutas identitárias. Isso significa compreender o currículo dessa disciplina como um sistema demarcado no campo ilimitado da discursividade onde são fixados, em permanência, limites entre múltiplos *nós*, que como tais, produzem múltiplos *outros* por meio das lógicas da equivalência e da diferença (Laclau; Mouffe, 2004), que garantem a produção e fixação provisória dos limites entre esses diferentes sistemas discursivos em disputa.

Logo de saída, porém, o diálogo aqui buscado nos coloca uma questão de escala de análise. Em que medida estudos que se situam no conjunto das macroanálises, neste caso, voltadas para a compreensão do funcionamento da lógica democrática, em meio às lutas hegemônicas em um contexto de novas formas de subordinação e de novas subjetividades políticas, podem ajudar a pensar questões de escola, de currículo, de conhecimento e de ensino de história? Se entendermos que a dimensão política e a interface com as questões de poder, como nos apontam as teorizações curriculares há mais de duas décadas, estão no cerne das políticas curriculares, elas mesmas entendidas, nas perspectivas teóricas de viés pós-estruturalista incorporadas no campo mais recentemente, como articulações hegemônicas (Macedo, 2009), não fica difícil de justificar a pertinência do diálogo com esse quadro de significação mais amplo.

Com efeito, no quadro teórico da Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (1996, 2004, 2005) ¹ abrem-se perspectivas promissoras de abordagem para pensar questões e tensões tão caras ao campo do currículo, reafirmando-o simultaneamente como espaço de entrecruzamento de políticas da diferença e de conhecimento por meio das quais também se manifestam as demandas políticas de nosso presente.

Para uma melhor compreensão da potencialidade analítica dessas abordagens importa explicitar o significado de discurso nesse quadro teórico. Esses autores sublinhando seus distanciamentos e aproximações com outros possí-

veis entendimentos, fixam um sentido de discurso sobre o qual se ergue o quadro teórico antiessencialista/pós-fundacionista por eles proposto. Em texto de 2005, Laclau esclarece seu entendimento de discurso da seguinte forma:

Por discurso, como já precisei em várias outras ocasiões, eu não entendo algo limitado aos domínios da fala e da escrita, mas um conjunto de elementos nos quais as relações desempenham um papel constitutivo. Isso significa que estes elementos não pré-existem ao complexo relacional, mas se constituem por meio dele. Assim “relação” e “objetividade” são sinônimas (Laclau, 2005, p.86, tradução livre).

Essa afirmação nos remete diretamente ao cerne da *crise representacional* ao mesmo tempo em que oferece subsídios para pensarmos termos como *real*, *realidade*, *social* e *objetividade* - e também *currículo passado*, *presente* e *futuro* - sobre outras bases. Em diálogo com a Linguística de Saussure, Laclau e Mouffe (2004) incorporam a idéia de que nas estruturas discursivas não existem termos positivos, mas apenas diferenças e desse modo, cada significado se afirma pela distinção em relação aos demais. Isso se aplica para os termos anteriormente mencionados, desconstruindo assim a possibilidade de lançarmos mão, para defini-los, de um “centro estrutural dotado de uma capacidade a priori de determinação em última instância” (Laclau, 2005, p. 87), isto é, algo assim do domínio de algum fundamento, localizado fora do discurso.

Para Laclau e Mouffe (2004), as identidades das coisas e sujeitos desse mundo não podem ser definidas pela sua positividade plena, mas, sim, pela sua incompletude, situando-as em um sistema que é simultaneamente condição de constituição e de subversão das identidades diferenciais. Nesse quadro, *o social*, e também *o político*, a *cultura* passam a corresponder a sistemas de diferenciações. Isso significa afirmar que a heterogeneidade é constituinte do social, do político, da cultura que passam a ser vistos como resultados de práticas articulatórias entre elementos diferentes. Essa abordagem discursiva reafirma a potencialidade da perspectiva de uma política da diferença nos debates em torno de fixações de identidade, isto é, de uma política na qual as relações identitárias extrapolam a idéia de mediação entre identidades positivas e plenamente constituídas. Como afirma Macedo (2006) uma política que “[...] explicita, sem essencializar, as diferenças, realçando-as em contextos em que elas não parecem significativas.”

Esse entendimento de social/discurso põe em evidência o papel desempenhado pela noção de *prática articulatória*. O entendimento de articulação pressupõe igualmente o questionamento do binarismo dicotômico que tende a confundir diferença com negação e oposição. “Neste quadro teórico, negação – que possibilita afirmar a diferença em um sistema discursivo – não significa inversão radical, mas deslocamento” (Laclau, 1996, p. 60). Essa confusão estaria na base, segundo esse autor, da “lógica da pura diferença” ou da “pura identidade” (Laclau, 1996, 59).

Interessa-nos, particularmente nesse diálogo com a Teoria do Discurso, pensar como suas formulações podem contribuir para fazer avançar os debates em torno da interface currículo de história e produção de identidades, que têm marcado não apenas o campo da pesquisa, mas também as políticas curriculares

dessa área disciplinar. Trata-se de perceber como vem sendo equacionadas, em meio ao ensino dos conhecimentos históricos curricularizados, as tensões entre as diferentes demandas identitárias do nosso presente. Essa abordagem discursiva, ao permitir evidenciar as estratégias de fixação de identidades na perspectiva de uma política da diferença, aponta novas possibilidades de percepção do papel desempenhado pela fixação de uma *identidade nacional* – que justifica a emergência da disciplina escolar História no século XIX – por meio da mobilização da lógica de equivalência e da lógica de diferença neste contexto discursivo específico. Dito de outro modo, trata-se de analisar as articulações estabelecidas para a constituição da marca do *nacional*, como espaço de pertencimento identitário que necessariamente reatualiza a tensão universal e particular ao colocar em movimento as lógicas acima mencionadas.

Com efeito, a reflexão sobre processos de identificação em um quadro de pensamento antiessencialista nos oferece elementos para enfrentar a tensão universal e particular, “clássica” nos debates identitários e no campo do Currículo. Parafrazeando Laclau (1996): com quais alternativas – entre um “objetivismo essencialista” e um “subjativismo transcendental” – em meio à variedade de jogos de linguagem possíveis em torno do “universal” – nesta análise, percebido como “nacional” – vale a pena nos comprometermos do ponto de vista político, quando se trata de pensar o conhecimento (histórico) a ser validado na escola?

Essa última questão coloca em evidência que a reflexão acerca da interface poder, conhecimento histórico escolar e identidade nacional – recorte central desta nossa análise –, envolve diferentes dimensões da tensão universal e particular. Além daquelas que mobilizam articulações entre processos de identificação em torno de pertencimentos identitários a grupos específicos, destacam-se as que dizem respeito às fixações de sentido de conhecimento escolar validado e legitimado na e pela escola. Trata-se assim, de pensar como as práticas articulatórias mobilizadas em torno da construção da idéia de pertencimento a uma nação são recontextualizadas em meio ao processo de produção do conhecimento histórico escolar.

Em seu livro *Emancipación y diferencia*, publicado em 1996, Laclau coloca a seguinte questão: como qualificar a relação entre universalismo e particularismo após a crítica aos valores universais sob a bandeira do multiculturalismo? Ou após o debate sobre o fim dos fundamentos em suas várias expressões? Questões essas que expressam a aporia presente no campo do currículo e que nesse texto se materializam em torno de questões que giram em torno da identidade nacional no currículo de História. Que conhecimento histórico escolar pode ser considerado portador de um grau de generalidade tal (dimensão do universal/nacional) que se justifique como válido a ser ensinado a todos, a despeito de suas marcas identitárias particulares? Essa preocupação faz sentido em uma perspectiva teórica antiessencialista? Afinal, o problema é o universal/nacional? Ou é a forma de defini-lo? Como defini-lo sem pensar em limites, em fronteiras? E ainda: a fronteira entre universal e particular é ela mesmo universal ou particular (Laclau, 1996, p.47)? Se a validade de uma afirmação somente é determinada contextualmente

(Laclau, 1996, p.95), e entendendo esse contexto como discurso, isto é, um sistema de diferenciações estruturadas, como determinar os limites de um contexto? Como pensar essas questões, quando nos remetemos ao contexto discursivo do currículo de História para pensar a questão da identidade nacional?

Laclau (1996), ao analisar as fronteiras possíveis entre universal e particular, tece críticas às três formas históricas de possibilidades de entendimento que, segundo ele, não dão conta das demandas políticas de nosso presente. Para esse autor, a universalidade e a plenitude são inalcançáveis, mostrando-se sempre pela sua ausência.

[...] é o símbolo de uma plenitude ausente e o particular só existe no movimento contraditório de afirmar uma identidade diferencial e ao mesmo tempo anulá-la por meio de sua inclusão em um meio não-diferencial (Laclau, 1996, p.57).

Esse entendimento permite pensar o universal como “significante vazio” (Laclau, 1996) que unifica o conjunto das demandas equivalentes, sem conteúdo próprio, mas com uma função indispensável no jogo de linguagem. Porque é um lugar vazio, o sentido de universal está incessantemente sendo disputado, deixando sempre aberta a sua cadeia de equivalências. Desse modo, para Laclau (1996), é a própria relação entre universal e particular que é hegemônica, e não um possível conteúdo a ele vinculado, ainda que provisoriamente.

Isso implica na necessidade de considerarmos a importância de manter na análise sobre currículo de História a dimensão universal/nacional, mas também de articulá-la de modo distinto com o particular. Para tal entendemos ser igualmente importante pensarmos nas especificidades desse contexto discursivo que, como procuraremos demonstrar a seguir, articula jogos de linguagem com jogos do/no tempo.

Currículo de História do Brasil, Narrativa, Identidade Narrativa

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

A questão identitária tem estado presente nos debates do campo do ensino de História e nas políticas curriculares dessa área disciplinar há mais de uma

década. Em parte pela especificidade do papel que ela tradicionalmente assumiu nessa disciplina escolar, em parte pelos ares de nossos tempos, a identidade nacional tornou-se alvo de críticas suscitando posicionamentos distintos entre os pesquisadores sobre a validade política e epistemológica dessa marca identitária no currículo escolar dessa disciplina.

No meio do fogo cruzado das lutas contemporâneas cujas demandas lançam mão de escalas territoriais identitárias (local, regional, nacional, supranacional, global), a posição hegemônica de uma articulação pautada na lealdade nacional está hoje ameaçada. Essa ameaça é mais incômoda quando pensada em termos do currículo da História do Brasil, cuja produção, distribuição e consumo dos conhecimentos ensinados está estritamente associada à produção de uma narrativa da brasilidade mobilizadora da lógica equivalencial constituinte do nacional.

Não é nossa preocupação entrar nessa discussão pela análise do lugar atribuído à História do Brasil nas políticas de currículos oficiais. Nossa intenção é evidenciar, apoiadas nas contribuições teóricas da abordagem discursiva de Laclau e Mouffe (2004) e nas especificidades epistemológicas do conhecimento histórico as articulações discursivas constitutivas de uma história nacional curricularizada.

Desse modo, não se trata de denunciar essa ou aquela articulação, mas de procurar entender as estratégias específicas ao conhecimento histórico didaticamente reelaborado, nas lutas identitárias contemporâneas. Não é por acaso que nessas lutas é comum a presença de mecanismos de reafirmação e de legitimação que operam com alguma “forma de autenticação (...) feita por meio da reivindicação da história do grupo cultural em questão” (Woodward, 2000 p.25). O ensino de História do Brasil apresenta-se assim, como um terreno de disputas entre diferentes memórias coletivas no qual os sujeitos/alunos são interpelados a se posicionarem e a se identificarem com determinadas demandas de seu presente, tendo como base as relações estabelecidas com um passado inventado como “comum” e legitimado nas aulas dessa disciplina

Isso significa perceber como as lógicas da equivalência e da diferença atuam em um contexto onde o jogo de linguagem se faz de forma imbricada como o jogo do tempo em contexto escolar, onde a temporalidade é uma dimensão central do discurso, isto é, de uma totalidade estruturada resultante de práticas articulatórias.

Para tal buscamos dialogar com autores como Ricoeur (1983; 1985), Koselleck (1990), Hartog (1995; 1996; 2007) e Rüsen (1998), que nos oferecem subsídios teóricos para pensar a temporalidade como elemento constitutivo desse conhecimento nos ajudando, assim, a explicitar as demandas de memória no currículo de História oriundas das pressões políticas e culturais do presente que nos é contemporâneo. Pretendemos contribuir para o avanço desses debates apostando na incorporação de noções como “campos de experiência”, “horizonte de expectativa” (Koselleck, 1990), de “regime de historicidade” (Hartog, 2007), de “narratividade” (Rüsen, 1998) e de “narrativa histórica” e “identidade

narrativa” (Ricoeur, 1983, 1985), entendendo que essas categorias analíticas, tal como formuladas nos respectivos quadros teóricos, não se chocam do ponto de vista teórico com as perspectivas antiessencialista e pós-fundacionista que servem de pano de fundo para as nossas reflexões.

Começamos, pois, por qualificar esse pano de fundo tendo como critério os processos de significação que giram em torno de nossa experiência temporal. O uso de termos como “presentismo”, “aceleração da história”, “compressão da memória”, “fim das utopias”, em voga nos debates intelectuais da atualidade, são indícios discursivos de que os sentidos atribuídos ao tempo presente interferem na leitura contemporânea do mundo. Esse campo semântico tende a fixar um sentido de temporalidade produzido em meio aos efeitos da crise do regime moderno de historicidade (Hartog, 2007) que começam a se fazer sentir a partir da queda do muro de Berlim em 1989. A expressão “regimes de historicidade” é utilizada por esse autor para nomear

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

A crise do regime moderno de historicidade apresenta como um de seus sintomas mais visíveis a aceleração do ritmo das transformações tendendo a esgarçar os fios das tramas que se tecem entre “campo de experiência” e “horizonte de expectativa” (Koselleck, 1990), situando-nos em um presente que se eterniza fazendo com que os sentidos – tais como hegemonicamente fixados até então – de termos como “tradição” e “utopia” sejam desestabilizados. Para esse autor essas duas categorias são percebidas como uma possibilidade teórica, uma condição do pensamento histórico. Desse modo, elas exercem mais uma função discursiva na escrita da História do que correspondem a conteúdos específicos. A historicidade seria, assim, a tensão permanente entre essas duas categorias, a despeito dos equacionamentos buscados a cada presente. Os regimes de historicidade se diferenciariam, em função do sentido atribuído à articulação entre essas duas categorias².

A partir do final do século XX, mudanças incessantes, e cada vez mais aceleradas, não apenas radicalizam a ruptura entre passado e presente, já iniciada com a instalação do regime moderno de historicidade, mas também obscurecem igualmente o horizonte de espera. O fim da crença no progresso faz com que a ideia de um futuro promissor seja substituída pela incerteza de tempos sombrios, inseguros e apocalípticos. O presente se hipertrofia alimentado pelo consumismo desenfreado, pelos recursos das mídias que rapidamente tornam “bens, acontecimentos e pessoas, obsoletos” (Hartog, 1996).

Esse presente hipertrofiado teria se mostrado rapidamente em crise, cujos sintomas, paradoxalmente, podem ser percebidos pela crescente necessidade de tudo reciclar em objeto memorial. Assistimos, assim, a uma proliferação e

dilatação do campo memorial, acarretando uma multiplicação de narrativas concorrenciais sobre o passado que tende a nivelar os diferentes discursos sobre o mesmo, ao atribuir-lhes, aparentemente, uma mesma legitimidade.

Nesse contexto de crise do regime moderno de historicidade, novas possibilidades de equacionar passado e futuro estão disponíveis, novas formas de se relacionar com o passado e futuro estão abertas. Novas narrativas históricas podem ser escritas tornando possível reviver o passado não mais do ponto de vista do acabado do imutável, do irrevocável. Novos fluxos de sentido de passado estão disponíveis, abrindo caminho para que se possam reviver potencialidades não realizadas. Torna-se assim possível pensar, como nos convida Ricoeur (1983, 1985), em articulações, em nosso presente, onde o passado possa ser mais imprevisível e nossas expectativas mais determinadas, portanto mais modestas, podendo suscitar um compromisso responsável.

É, pois, reconhecendo essas novas possibilidades de equacionamento e os efeitos das marcas de um regime de historicidade sobre os processos de significação e identificação que nos propomos a entrar na discussão sobre a produção de *identidade nacional* no currículo de História. Entendemos que pensar políticas de identidade como políticas de localização temporal, isto é, como formas de articulação estabelecidas, a partir de um presente, com tempos passados e futuros permanentemente inventados e recompostos, pode contribuir para avançar o debate sobre a interface entre ensino de história e processos de identificação.

Nesse contexto emergem com força conceitos como “narrativa histórica” e “identidade narrativa” (Ricoeur, 1983, 1985), respondendo, no nosso entender, tanto no plano ontológico como epistemológico, às exigências da perspectiva teórica aqui privilegiada. Ricoeur (1983, 1985), ao trazer para o debate filosófico a centralidade do conceito de tempo histórico como um “terceiro tempo”, isto é, o tempo narrado, inventado pelos historiadores, tal como formulado no quadro de sua hermenêutica, nos oferece algumas categorias de análise que merecem ser melhor exploradas. Apostamos, pois, no potencial heurístico dessas categorias para a análise, em uma perspectiva pós-estruturalista, das estratégias culturais de fixação de identidades diferenciais nos textos curriculares produzidos no âmbito da área de História.

A associação discursiva entre temporalidade e narratividade histórica permite ressignificar as noções de passado, presente e futuro de forma a poder manter a tensão necessária entre as duas categorias de tempo de que nos fala Koselleck (1990) – campo de experiência e horizonte de expectativa – e simultaneamente significá-las não de forma positivada e essencializada, mas como elementos de uma mediação imperfeita e inacabada. A noção de enredo emerge, assim, como uma “síntese temporal do heterogêneo”, articuladora de uma rede de significados tornada visível na configuração narrativa, cuja compreensão está sempre aberta a novas leituras e novos equacionamentos.

As reflexões de Ricoeur (1983; 1985) contribuem para a problematização do sentido de “realidade histórica” quando confrontada com a inevitável questão de

difícil resposta: o que estamos querendo dizer quando afirmamos que algo realmente aconteceu? O que está em jogo aqui é a forma de significar a relação entre passado e presente, ou melhor, o entendimento sobre a persistência do passado no presente. Ricoeur (1983, 1985) identifica três modalidades de pensar o passado: “sob o signo do Mesmo”, “sob o signo do Outro” e “sob o signo do Análogo.” A primeira modalidade tende a apagar a distância entre passado e presente, fundindo as duas temporalidades no presente do historiador; a segunda, parte do pressuposto inverso e reforça o distanciamento entre passado e presente. A terceira modalidade opera na dialética do Mesmo e do Outro, da continuidade e da mudança, da familiaridade e do estranhamento na busca permanente de sentido.

O Análogo estaria associado a uma narrativa por meio da qual o passado não seria significado a partir de uma simples relação de reprodução ou equivalência, mas sim a partir de uma relação metafórica pautada em “como se” permitindo a produção de identidades diferenciais que se constituíram em meio às disputas de memórias a partir das demandas de cada presente.

Nesse movimento emerge a noção de “identidade narrativa” que nos parece também bastante fecunda para a análise a que nos propomos. Vista como uma estrutura temporal, a “identidade narrativa” permite incorporar as noções de instabilidade, fluidez, incompletude presente nas concepções curriculares aqui privilegiadas (Macedo, 2008, 2009). Com essa noção torna-se possível pensar que, em determinados presentes históricos, combinam-se diferentes passados e futuros. Esta forma de conceber a questão das identidades nos autoriza reconhecer que os fios das tramas traçadas são seletivos e que, ao serem tecidos, eles se posicionam em relação a outras tramas, a outras identidades narrativas já existentes e muitas vezes concorrenciais.

Além disso, essa noção permite afirmar que a construção do sentido depende, também, do momento da refiguração, momento de encontro com os sujeitos posicionados como alunos/leitores e negociadores dos discursos de identidade em disputa pela hegemonia nos diferentes campos onde ela está sendo negociada.

Na perspectiva da identidade narrativa, a tradição está longe de significar a tentativa de recuperar a *pureza* do passado ou um retorno às raízes ou, ainda, a necessidade de redescobrir unidades e certezas que são sentidas como perdidas. Ao reconhecer a importância do passado na construção da identidade, isto é, a nossa condição de ser-afetado pelo passado, Ricoeur (1983; 1985) pensa um passado que não é nem estático, único, homogêneo, nem totalmente imaginado.

Em termos de história nacional ou da narrativa da nação, isto significa que não se trata mais de apenas se perguntar o que esta história nos conta, mas também quem conta essa história. No caso específico da identidade nacional, as questões podem ser colocadas da seguinte forma: Quem conta a história da nação? Quem nacionaliza quem? Abre-se dessa forma a possibilidade de pensar esta ação como transitiva ou reflexiva (nacionalizar-se). Nessa perspectiva, a identidade não precisa mais ser vista de forma dicotômica entre a idéia de “um mesmo” (*idem*) e de um “si mesmo” (*ipse*). A primeira se aproxima das perspectivas essencialistas, enquan-

to a segunda nos remete ao processo de individuação, aberto às mudanças e às temporalidades. Para Ricoeur, é a narração que permite sair deste dilema:

A ipseidade pode escapar ao dilema do Mesmo e do Outro, na medida em que sua identidade se baseia numa estrutura temporal, conforme ao modelo de identidade dinâmica oriunda da composição poética de um texto narrativo. O si mesmo pode assim ser dito refigurado pela aplicação reflexiva das configurações narrativas. Ao contrário da identidade abstrata do Mesmo, a identidade narrativa constitutiva de ipseidade pode incluir mudança, a mutabilidade, na coesão de uma vida (Ricoeur, 1997, p. 425).

A identidade narrativa, vista como uma estrutura temporal, permite igualmente incorporar as noções de instabilidade e fluidez, presentes nas concepções antiessencialistas, sem, no entanto, desconsiderar a importância da tradição na fixação de identidades. É sempre possível, em determinados presentes históricos, combinar passados e futuros de formas diferenciadas, é sempre possível tramar sobre a sua própria vida ou a vida da sua comunidade intrigas diferentes e, até mesmo, opostas.

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

Como articular o que permanece e o que se transforma? Como identificar-se a uma pertença comum? Como reconhecer-se em um passado e em um futuro? (Airfuch, 2001, p. 5). Em suma, a potencialidade analítica desse conceito aponta um caminho teórico para pensar a relação evitando algumas armadilhas como a dicotomia essencializante que norteia a maior parte das reflexões sobre a fixação de identidades, sejam elas individuais ou coletivas, bem como a negação da possibilidade de reconhecer o lugar teórico desempenhado pela marca da lealdade nacional nos currículos de História do Brasil.

Narrativas de Brasilidade nos Textos Escolares: entre jogos de linguagem e do tempo

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

A chegada da família real ao Brasil, apesar de aparentemente inevitável, foi fundamental para a formação de nossa Nação. Com a presença do príncipe-regente, futuro rei, deu-se início a uma fase bastante marcante na nossa história, a instalação do Império Português em terras americanas. Após essa fase, instalou-se no Brasil, agora já independente, uma República feita por militares. Já no século XX, com a presidência de Getúlio Vargas, veio o populismo e a defesa do trabalhador. Ainda neste século, com a instalação de uma ditadura militar, os brasileiros experimentaram uma falsa segurança, os trabalhadores rurais buscaram (e ainda buscam) por espaço. Tantas terras espalhadas pelo território nacional, e até hoje, lutamos contra a desigualdade social presente no Brasil (T PVC Aluno 14).

Nesta seção procuramos analisar de forma articulada, as temáticas das temporalidades e das identidades no conhecimento de História do Brasil que circula nas aulas de História. Interessa-nos, particularmente, focalizar neste texto os sentidos atribuídos pelos alunos/leitores, receptores das configurações narrativas produzidas nas aulas de história em torno da trama da *nossa* história nacional.

Para desenvolvermos nossa análise, selecionamos alguns textos produzidos por alunos de três turmas³ do ensino médio e uma turma de pré-vestibular comunitário a partir de um questionário⁴ estruturado em duas partes. Na primeira, o aluno é convidado a escolher pelo menos três opções em cada um dos cinco blocos de palavras e/ou expressões apresentadas⁵. Cada um dos blocos reúne significantes utilizados nessa disciplina para nomear fatos, sujeitos, relações temporais, conceitos e tensões para narrar a história do Brasil. Na segunda parte o aluno é orientado a elaborar um texto relacionando pelo menos uma das palavras escolhidas em cada um dos blocos da primeira parte. Nesse texto trabalharemos preferencialmente com os textos produzidos na segunda parte dos questionários.

No total de 86⁶ questionários produzidos pelos alunos identificamos em um primeiro momento, alguns fragmentos discursivos da *nossa* História nacional que consideramos potencialmente férteis para a análise da produção de narrativas de brasilidade. Em seguida, centramos nossa análise nos mecanismos acionados nessas refigurações narrativas que investem em sentidos de uma identidade nacional a partir da relação estabelecida com o passado e o futuro⁷.

Uma primeira observação se impõe: a despeito das expressões selecionadas na primeira parte do questionário e das combinações entre as mesmas que deram origem aos textos analisados, as narrativas nacionais produzidas pelos/as alunos/as, como por exemplo o fragmento abaixo, trazem a marca de algumas demandas de nosso presente articuladas a reatualizações de certos discursos historiográficos clássicos relativos a história nacional.

A independência nacional foi um ato de *liberdade* que aconteceu às margens do Rio Ipiranga. Foi um marco para a nação. Getúlio Vargas foi um presidente que lutou com os mesmos fundamentos. Era Vargas, mais conhecida como *populismo*, apoiava a classe operária, procurando visar a *igualdade de direitos e deveres*. (Aluno 4, T.B)

Percebe-se, na refiguração discursiva acima, a presença de uma demanda atual que perpassa diferentes grupos e/ou movimentos sociais presentes no

cenário político nacional. Isso significa que no presente vivido por esses/as alunos/as essa é uma questão – reivindicada, aliás, por múltiplas identidades diferenciais – a ser equacionada, uma demanda a ser satisfeita.

Recontextualizados no currículo de História e simbolizados na questão da “igualdade de direitos e deveres”, o significado e pertinência dessa demanda se justificam por meio de um tipo de relação com o passado passível de estabelecer uma cadeia de equivalências entre termos como *liberdade e populismo*, como deixa entrever a citação acima.

Nossa preocupação não é avaliar o aprendizado desse conhecimento, mas os mecanismos acionados que permitem esse tipo de relação. Trabalhamos com a hipótese que essa articulação torna-se possível na medida em que esse tipo de mobilização da lógica equivalencial tende a operar com uma modalidade de relação com o passado “sob o signo do Mesmo” (Ricoeur, 1985, 1987) que, ao negar a distância entre passado e presente, expressa um pensamento, neste caso, do/da aluno/a sobre o seu presente e não um conhecimento sobre o passado.

O binômio *constatação de uma injustiça e possibilidade de reversão* desse quadro por meio da alusão a acontecimentos, considerados em determinados sistemas discursivos como “fundadores” da História do Brasil, aparece em diferentes fragmentos textuais que, por meio do mesmo jogo do tempo, coloca em funcionamento a lógica da equivalência, fundindo as temporalidades passado, presente e futuro no presente daquele que, ao produzir uma narrativa de brasilidade, tece simultaneamente a sua identidade narrativa em meio aos processos de identificação disponíveis.

Todo ano é comemorado com muito gosto e satisfação pelos brasileiros, a Independência do Brasil, onde o povo lembra esse marco. Isso é muito semelhante no governo de Vargas, onde ele lutava por um Brasil independente com uma indústria forte, e fez muitas leis defendendo o proletariado, de forma que os trabalhadores não ficassem desamparados pela lei (Aluno 11, T.B).

A independência do Brasil foi um marco tão importante para o nosso país quanto a era Vargas considerada como um presidente que lutava pelo seu país criando leis importantes para a população privilegiando a classe operária em que acreditava nesta classe julgando-a como uma grande importância, um dos fatores importantes de sua presidência que agradou a muito e já citado anteriormente na classe operária foi a igualdade de direitos e deveres, tirando os privilégios de algumas classes mais altas (Aluno 3, T.B)⁸.

Com a independência do Brasil, conseguimos nossa autonomia, e podemos formar a nossa república com a República Velha e a era Vargas. Deixamos de ser colônia, mas durante um período, não deixamos de escravizar africanos. Eles, por sua vez, lutaram pelos seus direitos e não aceitavam a escravidão, a exemplo temos Zumbi dos Palmares.

A industrialização brasileira se desenvolveu, por consequência a concentração da economia cresceu nas mãos de poucos. Mas o povo não ficou parado, conseguiu a participação nas decisões políticas e a igualdade de direitos e deveres. (T. B, aluno 6).

Talvez se houvesse um “Segundo Round” dos anos Rebeldes em busca de igualdades e uma verdadeira Democracia, o país pudesse entender que é preciso mudar. As pessoas merecem os mesmos direitos. Já que todos têm os mesmos deveres (T.B, aluno 1).

A leitura atenta das citações acima permite reafirmar o jogo do tempo privilegiado nesse contexto discursivo em torno da fixação de uma identidade nacional. No que diz respeito à relação com o passado, os extratos acima indicam uma relação de mesmidade, que faz com que a demanda de igualdade e de justiça atravesse diferentes passados mais ou menos recentes, bem como diferentes conteúdos ensinados – independência do Brasil, escravidão, luta operária, Era Vargas, Zumbi dos Palmares, anos Rebeldes – articulando-os em uma narrativa que se constrói em torno da saga de um *povo* injustiçado, explorado, à procura de uma *verdadeira democracia*. Uma saga com heróis – Vargas, Zumbi dos Palmares, o povo, entre outros tantos. Uma procura que se apoia em passados gloriosos como o que correspondeu, nessas narrativas, à *Era Vargas*.

Outra época inesquecível e marcante foi a era Vargas, sua política e seus efeitos. O populismo de Getúlio conquistava diversas classes enquanto outras eram contra o sistema ditatorial. Havia também seus inimigos que queriam tirá-lo do poder. Com o suicídio de Getúlio, anos mais tarde Juscelino assume a presidência nos famosos anos dourados e aplica o desenvolvimentismo no Brasil.

A era Vargas foi um dos períodos mais marcantes para o Brasil. Ele era muito bom para fazer do Brasil um dos melhores países do mundo, foi um dos melhores presidentes do Brasil (T.B Aluno 11).

Depois de algum tempo aprendi sobre a era Vargas, um governo que fez história, que implantou leis pra ajudar a classe operária, permitiu o voto das mulheres, mas ao mesmo tempo. Ele era um governo populista “pai dos pobres”. E assim foi surgindo a democracia (T.A Aluno 10).

Na Era Vargas algumas coisas mudaram, ele prezava o nacionalismo, e para se tornar popular formulou leis que beneficiavam a classe operária, criou também a Justiça Eleitoral e autorizou o voto feminino para maiores de 21 anos, idade mínima na época. Esses acontecimentos ficaram na memória (T.A Aluno 11).

O peso de um passado glorioso que parece não voltar mais, que ficou na memória, está articulado também a uma relação paradoxal com o futuro. Com efeito, ao mesmo tempo em que é possível reconhecer, em certas reconfigurações, a crença na possibilidade de reversão desse quadro de injustiça, ela limita temporalmente essas expectativas a um futuro passado como indicam formulações como: “Isso é muito semelhante no governo de Vargas, onde ele lutava por um Brasil independente”; “Mas o povo não ficou parado, conseguiu a participação nas decisões políticas e a igualdade de direitos e deveres”. Ou ainda no trecho abaixo em que, embora a expectativa de mudança se relacione a um passado relativamente mais próximo do presente dos/as alunos/as, o horizonte de expectativa dos alunos é passado, traduzindo talvez os

ares de nossos tempos de incertezas, quando essas expectativas se dissolvem no descrédito da possibilidade de qualquer mudança.

A Passeata dos 100 mil, no Rio de Janeiro foi um fato que demonstrou que devemos lutar pelos nossos direitos e não apenas cumprirmos deveres, independente da ocasião em que nos encontramos. A demonstração de luta por igualdade e democracia que foi abordada durante a passeata foi algo fundamental para nos fazer refletir sobre todas as divisões de poderes e direitos. Apesar da passeata ter sido reprimida, *anos depois tivemos uma vitória da participação* popular, através do Impeachment do Collor (T.Part. Aluno 12).

A análise ensaiada a partir do jogo do tempo entre presente, passado e futuro, tende a mostrar como a lógica de equivalência mobiliza igualmente, neste contexto discursivo específico, lógicas temporais na fixação da fronteira entre o nacional e o não nacional que se distanciam ou extrapolam a idéia de associação entre currículo de História do Brasil e a necessidade de identificação de um conjunto de conteúdos comuns. Sustentamos que a análise das lutas hegemônicas travadas em torno da tensão universal/identidade nacional e particular/identidades diferenciais recontextualizadas no currículo de História ganha novo fôlego quando esse tipo de associação é problematizada e o foco deixa de ser o sentido do significante universal ou particular e passa ser a fronteira que os distingue. Por outro lado, e no caso desse sistema discursivo específico, a demarcação dessa fronteira implica na compreensão de como a tensão entre passado e futuro são equacionadas em cada presente. Defendemos, pois, que não basta incluir novos conteúdos para subverter as relações assimétricas de poder. Importa assim compreender como esses novos conteúdos, ao traduzirem demandas particulares, são incorporados a cadeias de equivalência que, como vimos, se apoiam igualmente em relações temporais.

Essas argumentações ganham maior consistência quando analisamos as disputas de memórias coletivas que se jogam nas fronteiras, a partir da leitura das refigurações narrativas dos/as alunos/as. Dito de outra forma, quando centramos o nosso foco em questões como: quem é lembrado e esquecido nessas refigurações? Quem participa da cadeia de equivalência que fixa, nesse contexto, a idéia de nacional? Se tomarmos como exemplo as demandas do movimento negro, no Brasil, para a inclusão no currículo da disciplina de História da cultura afrobrasileira e africana, podemos constatar que a inclusão de conteúdos é necessária mas não suficiente para subverter as relações hegemônicas nesse contexto.

A leitura dos trechos abaixo nos autoriza afirmar que o combate ao preconceito racial compõe a lista das demandas atuais já incorporadas pelo ensino de História. No entanto, se analisarmos a forma como essa demanda se articula com o passado e futuro, na produção de uma narrativa da brasilidade, percebemos que a constatação dessa injustiça não é suficiente para impulsionar uma narrativa nacional outra em que as lógicas de equivalência e da diferença possam estar articuladas sob outras bases.

A questão racial não é de hoje, ela tem um grande histórico, onde seu início se dá pela falta de respeito ao próximo e desejo de dominação pelo poder. (T. PVC, Aluno 5)

Desde o princípio da colonização, existia um sistema colonial baseado na escravidão, onde as condições de vida eram péssimas. Com o passar do tempo, os escravos foram fugindo e se unindo, formando quilombos, onde um dos principais era liderado por Zumbi dos Palmares. Este nome deriva do nome do quilombo, pois era chamado de Palmares.

Em muitas fazendas brasileiras do norte e nordeste ainda existem pessoas trabalhando como escravos, a escravidão continua até hoje e só não é pior porque no passado teve heróis que lutaram por uma vida igualitária de todos e um desses heróis foi Zumbi dos Palmares que morreu como homem nessa guerra que parece não ter fim. (T. B, aluno 8)

A escravidão foi um acontecimento muito triste sem igualdade sem amor sem muita esperança para os negros no Brasil, esse movimento teve alguns negros que fugiram das fazendas como Zumbi dos Palmares que fundou Quilombo dos palmares na serra da barriga e morreu lutando. Libertação dos negros deste então a questão racial no nosso país é muito grande. (T. B, aluno 10)

Do mesmo modo do que já foi assinalado para os demais fragmentos, é possível perceber a predominância de uma relação com o passado sob o signo do Mesmo, que permite trazer até o presente o contexto de escravidão. Além disso, percebe-se igualmente que, paradoxalmente, a relação com o passado se estabelece também sob o signo do Outro, na medida em que os escravos, os negros, são sempre os outros, *pessoas* que emergem nessas narrativas na terceira pessoa, indicando um baixo grau de identificação por parte dos/as alunos/as.

Interessante observar, pois, que a análise desses fragmentos de refiguração/configuração narrativa da história nacional por alunos/as do ensino médio aponta que a atribuição de sentidos atribuídos ao significante *negro* se faz em meio à hibridização de diferentes discursos historiográficos recontextualizados e reatualizados no processo de recepção dos sujeitos/alunos. Essas formulações, ao reatualizarem uma relação com o passado sob o signo do mesmo ou sob o signo do outro, a despeito do grau de criticidade da matriz historiográfica acionada, tendem mais a reforçar do que subverter posições hegemônicas do sentido de *negro* em disputa na nossa contemporaneidade.

Um exemplo dessa constatação pode ser a forma como a matriz historiográfica escolar crítica de viés marxista é recontextualizada e hibridizada nesses textos, realimentando a cadeia de equivalência entre negro, vítima, injustiçado, subalterno, oprimido, deixando pouco espaço para outros processos de identificação por meio da apreensão de outros passados possíveis.

Paradoxalmente, a possibilidade de articular com um “outro negro no passado histórico brasileiro”, abrindo a perspectiva de percebê-lo também em outras posições de sujeito, tende a aparecer, nas narrativas desses/as alunos/as, hibridizada com matrizes historiográficas, ditas tradicionais, onde é valorizada a figura do herói,

do indivíduo em detrimento dos coletivos sociais como força de transformação e oposição ao *status quo* dominante. Nos textos abaixo selecionados é possível perceber como os/as alunos/as mobilizam o culto ao Herói, na figura de Zumbi.

Em 1800 a Família Real, veio fugida de Portugal para instalar o Império no Brasil. No Império houve modificações políticas e econômicas, neste tempo os operários eram escravos trazidos da África um deles o Zumbi dos Palmares fugiu da fazenda e criou um quilombo e morreu por isso. Desde essa época a luta por igualdade era grande (T. B, aluno 10).

Com o passar do tempo a escravidão foi ficando cada vez mais forte e os escravos já não agüentavam mais. Foi aí que um escravo se destacou fazendo uma rebelião que unia alguns escravos para fuga, e esse escravo se chamava Zumbi dos Palmares (T.A, aluno 18).

O Zumbi dos Palmares foi extremamente importante para a história do Brasil, lutando contra a escravidão. Ajudava os escravos, que, escapavam dos seus senhores e refugiavam-se nos quilombos. Essa época foi travada por muita luta, pois acreditavam que todos tem o direito de liberdade independente da cor. Infelizmente, muitas pessoas continuaram a ser escravizadas por muitos anos, e muitos inocentes morreram, inclusive o próprio Zumbi (T.A, aluno 18).

Procuramos apontar alguns aspectos da complexidade das lutas hegemônicas em torno da fixação identitária em um contexto específico como o currículo de História. Destacamos nesses processos de identificação a marca do nacional pois apostamos, apoiadas em Laclau e Ricoeur, na potencialidade analítica desse tipo de lealdade, no ensino de História do Brasil, condição para se pensar a possibilidade de subversão das demais demandas identitárias de nosso presente.

Apesar do Estado Nacional não poder ser mais considerado como o principal e único fator dos destinos dos povos e de ser necessário reconhecer o enfraquecimento dos laços de lealdade à uma cultura nacional – vista como homogênea e estável –, concordamos com Colliot-Thélène quando afirma que a “possibilidade de um ensino de história totalmente liberado do esquema nacional” (Colliot-Thélène, 1997, p.51) parece-nos dificilmente concebível (e muito menos desejável).

Assim, terminamos provisoriamente esse texto com ainda muitas questões. E mesmo não tendo as respostas, pensamos valer a pena formulá-las, como convite para que o caminho teórico resultante dos diálogos aqui propostos continue sendo trilhado. Como retomar a ponte, no currículo de História, entre o campo da experiência e o horizonte de expectativa? Como, nesse sistema discursivo específico, tornar o passado menos previsível e o futuro um pouco mais determinado? E ainda: como pensar a identidade nacional em termos de uma lógica da equivalência em que as diferenças ainda estejam ativas? Em que a equivalência, sob a égide dessa marca identitária, elimine a separação entre as diferenças, mas não as exigências, as demandas particulares?

Recebido em julho de 2010 e aprovado em novembro de 2010.

Notas

1. A teoria do discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe de meados dos anos 1980 se apresenta como uma alternativa teórica no âmbito das ciências políticas para pensar aspectos da sociedade capitalista contemporânea. Em diálogo com contribuições de diferentes áreas do conhecimento e tradições epistemológicas – psicanálise, fenomenologia, filosofia analítica, linguística estrutural – esses autores constroem um campo de significação novo, capaz de transformar e trabalhar a tradição crítica do pensamento marxista frente às interrogações e aos desafios colocados pelo nosso presente. Interessa-nos neste texto, explorar as críticas formuladas por esses autores às posturas essencialistas envolvendo a crítica “do dado”, da positividade do real que justificam a centralidade do discurso tal como significado nesse quadro teórico.
2. Para Koselleck (1990) o regime de historicidade inaugurado com a modernidade, em especial com a Revolução Francesa, tem a particularidade de enfatizar as expectativas futuras em detrimento das vivências passadas, invertendo, de certa forma, o equacionamento do regime de historicidade anterior quando o passado lançava luz sobre o futuro, isto é, quando a história era vista como “mestra da vida”.
3. Uma turma do 3º ano do ensino médio de uma escola da Zona Sul da rede privada e duas turmas do ensino médio de uma escola da Rede Estadual do Rio de Janeiro (turmas A e B) localizada na Zona Norte da cidade e que atende a alunos de bairros da Leopoldina. A turma de pré-vestibular comunitário funciona num bairro próximo ao Centro da cidade de Nova Iguaçu no horário noturno. Os alunos, em sua maioria, moram em bairros afastados do centro e são ex-alunos da rede pública local. A aplicação dos questionários foi realizada em dezembro de 2008 em uma das últimas aulas do ano. Optamos por turmas deste nível de ensino por tratar-se de uma fase final de estudos.
4. No momento da aplicação dos questionários, realizados pelos respectivos professores de história das quatro turmas, foi informado aos alunos que tratava-se de uma pesquisa sem caráter avaliativo.
5. Todos os termos escolhidos referem-se à História do Brasil e são expressões ou termos recorrentes nos textos curriculares em uso. No primeiro bloco foram inseridas palavras que correspondiam à trama propriamente dita ou acontecimentos (Independência do Brasil, Chegada da Família Real, sistema escravocrata, Festas juninas, Inconfidência Mineira, Entradas e bandeiras, Revolta da Chibata, Passeata dos 100 mil, Abdicação de D. Pedro I, Guerra de Canudos, AI 5, Quarup, Abertura dos Portos, Impeachment de Collor, revolta dos Malês, Tropicalismo, Coluna Prestes, Padroado, Capoeira); o bloco II referia a temporalidades (República Velha, Era do Rádio, Ciclo do Ouro, Anos Dourados, Contexto Atual, Anos de Chumbo, Anos Rebeldes, Século XIX, Período Regencial, Império, Interiorização do território brasileiro, Era Mauá, Século XVI); o Bloco III a conceitos (populismo, industrialização, escravidão, Engenho, democracia, Modernismo, encilhamento, colônia, coronelismo, totalitarismo, Oligarquia, comunismo, movimento operário, Estado-Nação, imigração européia); o bloco IV a personagens (Saquaremas, militares, UDN, Bispo Sardinha, império português, João Candido, tupis, UDN, Zumbi dos Palmares, Maria Quitéria, MST, família escrava, classe operária, Anita Garibaldi, os caras pintadas) e o bloco V às demandas/tensões de nosso presente (distribuição das riquezas, a questão racial, luta pela ocupação das terras, preconceitos religiosos, participação popular nas decisões políticas, igualdade de direitos e deveres).

6. Aplicamos 20 questionários na primeira turma terceiro ano do ensino da escola pública, 17 na segunda turma da mesma escola, 23 de uma turma do 3º ano do ensino médio de uma escola particular e 26 questionários de uma turma de pré-vestibular comunitário.
7. Isso significa que em função do recorte privilegiado, nos limitamos a destacar as estratégias culturais fixadoras de identidades que dizem respeito ao jogo do tempo acionado pelo conhecimento histórico. Desse modo, alguns recursos retóricos, como, por exemplo, a metáfora, a sinédoque que poderiam ser igualmente explorados nas narrativas produzidas pelos/as alunos/as não foram, nesse texto, objeto de nossa análise.
8. Nota-se que embora esses fragmentos discursivos sejam de alunos diferentes eles pertencem à mesma turma, o que pode ser um indicador interessante, mas não explorado neste texto, para a compreensão da configuração/refiguração narrativa da História do Brasil por parte do professor de História dessa turma.

Referências

- AIRFUCH, L. Identidad, diferencia, (des)igualdad encrucijadas de la escena global. In: **Identidade e Diferença na Era Global**. Rio de Janeiro: 21-23 de maio de 2001. (Conferência).
- COLLIOT-THÉLÉNE, Catherine. Identité nationale et enseignement de l'histoire. In: **Revue Internationale d'éducation**. Sèvres, n.13, mar. 1997.
- GABRIEL, Carmen Teresa, A identidade (nacional) na berlinda: uma forma possível de entrar no debate em torno da educação intercultural. In: CANDAU, Vera Maria, **Culturas(s) e Educação: entre o crítico e o pós-crítico**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. P. 39-72.
- GABRIEL, Carmen Teresa. **Um Objeto de Ensino Chamado História: a disciplina de História nas tramas da didatização**. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: PUC, 2003.
- HARTOG, François. L'art du récit historique. In: BOUTIER, Jean; JULIA, Dominique (Org.). **Passés Reconstitués Champs et Chantiers de l'histoire**. Paris: Éditions Autrement, 1995. P.184-193.
- HARTOG, François. Tempos do Mundo, História, Escrita da História, In : GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado (Org.) **Estudos sobre Escrita da História**. Rio de Janeiro: Editora Sete Letras, 2007. P. 15-28.
- HARTOG, François. **Time, History and Writing of History: the order of time**. Conferência pronunciada em Stocolmo em 1996 (KVHAA Konferenser 37: 95-113 Stockholm 1996)
- KOSELLECK, Reinhart. **Le Futur Passé - Contribution à la semantique des temps historiques**. Paris: Ed. de L'École des hautes études en sciences sociales, 1990
- LACLAU, Ernesto. **La Razón Populista**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.
- LACLAU, Ernesto. Universalismo, Particularismo y la Cuestión de la Identidad In: **Emancipación y Diferencia**. Buenos Aires: Difel, 1996.
- LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonía y Estrategia Socialista**. Hacia una radicalización de la democracia. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2004.

MACEDO, Elizabeth. Que queremos dizer com educação para a cidadania? In: LOPES, Alice Casimiro.; LOPES, A.; LEITE, C.; MACEDO, Elizabeth., TURA, Maria de Lourdes. (Org.) **Políticas Educativas e dinâmicas curriculares no Brasil e em Portugal**. Petrópolis, DP et Alii, 2008. P. 89-114.

MACEDO, Elizabeth. Como a diferença passa do centro à margem nos currículos: o exemplo do PCN. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 87-109, jan./abr., 2009.

RICOEUR, Paul. **Temps et Récit**. Paris: Le Seuil, v.1-3, 1983-1985.

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

RÜSEN, Jörn. Narratividade e objectividade na ciência histórica. **Estudos Ibero-Americanos**. Porto Alegre, PUC-RS, v.24, n.2, p.311-335, dez. 1998.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e Diferença**. A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. P. 7-72.

Carmen Teresa Gabriel Anhorn é Professora do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFRJ, Rio de Janeiro, RJ. Pesquisadora do Núcleo de Estudos de Currículo (NEC/UFRJ) onde desenvolve atualmente a pesquisa *Verdade, Diferença, Hegemonia nos Currículos de História: um estudo em diferentes contextos*, financiada pela FAPERJ e à qual este texto está vinculado.
E-mail: cartesa@ighost.com.br

Warley da Costa é Professora Assistente de Didática e Prática de Ensino de História da Faculdade de Educação da UFRJ, Rio de Janeiro, RJ. Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).
E-mail: warleydacosta@hotmail.com