

PARA QUE SERVE A HISTÓRIA ENSINADA? A GUERRA DE NARRATIVAS, A CELEBRAÇÃO DAS IDENTIDADES E A MORTE DA POLÍTICA

WHAT IS THE HISTORY TAUGHT?
THE WAR OF NARRATIVES, THE CELEBRATION OF IDENTI-
TIES AND DEATH OF POLICY

Mairon Escorsi Valério

Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS

Correspondência:

Curso de História

Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim

Rua Dom João Hoffman, s.n. – Fátima – Erechim – RS 99.700-000

E-mail: maironev@yahoo.com.br

Renilson Rosa Ribeiro

Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT

Correspondência:

Programa de Pós-Graduação em História – “Territórios e Fronteiras”

Universidade Federal de Mato Grosso

Avenida Fernando Corrêa da Costa, n. 2367 - Boa Esperança – Cuiabá – MT 78.060-900

E-mail: rrrenilson@yahoo.com

Resumo

Este artigo faz uma análise crítica da permanência histórica da celebração da identidade como *leitmotiv* do ensino de história, cada vez menos atrelado ao culto do Estado-nação e mais à glorificação de outras pequenas comunidades imaginadas, encardados como os novos agentes triunfalistas da história.

Palavras-chave: Ensino de História; Identidade; Política.

Abstract

This article presents a critical analysis of the historical permanency of the celebration of identity as *leitmotiv* of history teaching, each timemore attached to the cult of the nation-state and the glorification of other small imagined communities, seen as the new triumphalist agents of history.

Keywords: History Teaching; Identity; Politics.

Currículos e Manuais: territórios de conquista

Os manuais escolares e as orientações curriculares se constituem como objetos ricos de pesquisa por serem espaços privilegiados de disputas políticas voltadas para a constituição de identidades. Por esta razão, ao longo da história dos manuais e dos currículos observam-se as estratégias políticas desencadeadas pelo Estado a fim de controlar o que se deve ensinar em história, como ensinar e para que finalidade ensinar. Sem dúvida que tais pretensões não se concretizam de modo imediato. Não se trata de algo mecânico com efeito garantido de dominação e controle pleno. Não se trata de negar a resistência. No entanto, trata-se de por meio de sua análise perceber quais as artimanhas do poder na constituição de seus súditos ou, pelo menos, compreender quais os rumos vivenciados pela sociedade e suas instituições normatizadoras num determinado período.

Nestes objetos privilegiados de reflexão há um desnudamento do processo de sujeição. A escola é uma instituição normativa e disciplinar; instrumento eficaz de produção de corpos dóceis e úteis e, ainda que esteja em transformação na contemporaneidade, não nega suas raízes coercitivas. Ao longo desta trajetória escolar moderna, a história como disciplina sempre procurou atender a diferentes projetos de poder.

Assim como o currículo, o manual escolar é um território a ser conquistado e colonizado a fim de que a narrativa desejada possa ter influência na formação de gerações de leitores-alunos. Tanto o manual escolar quanto os currículos são textos, discursos, documentos; ou seja, são colônias identitárias cujo fim último é produzir identidades fixas, esquadrihar, domesticar, submeter, sujeitar, enfim, *identificar*.

Aquilo que os estudantes têm oportunidade de aprender na escola, oculta ou explicitamente, bem como aquilo que não lhes é oportunizado, porque excluído, constituem o currículo, sentido que tomamos de empréstimo de Cherryholmes. Os escolares aprendem tanto se valendo das oportunidades excluídas quanto daquelas que são oferecidas. Define-se o que é incluído ou excluído das aprendizagens por meio de processos seletivos socialmente produzidos e historicamente situados. Nessa medida, como propõe o autor, podemos indagar por que razão se deve oferecer oportunidades de aprender algo privilegiadamente sobre um objeto, em detrimento de outros. Sendo assim, quais interesses são contemplados e quais são excluídos? Quais as relações de poder e as condições sociais que produziram distintas organizações curriculares de história, e que as vêm mantendo nas escolas? Quem podia/pode falar e o que podia/pode ser dito, em se tratando do discurso curricular. Ou ainda, como é que viemos a colocar o problema do currículo (neste caso, de história) nos termos que estão postos, qual seja, dos limiares do contemporâneo?

É importante acrescentar que aquilo que está inscrito no currículo não é apenas informação, mas envolve a produção ativa de sensibilidades, modos de percepção de si e dos outros, formas particulares de agir, sentir, operar sobre si e sobre o mundo. Enfim, "*aprender informações no processo de escolarização é também aprender uma determinada maneira,*

assim como maneiras de conhecer, compreender e interpretar" o mundo em geral e seu "eu" no mundo¹.

Daí a observação histórica contextualizada dos currículos e manuais didáticos ser capaz de nos fazer refletir sobre quais os rumos do ensino de história. De onde veio e para onde caminha. Se outrora refletia o desejo de celebração da identidade nacional apagando as diferenças, o que manifesta agora? A história ensinada teria perdido sua vocação colonialista? Ou tornou-se a vedete do desejo colonialista de outros grupos, projetos e políticas? As páginas de manuais didáticos e currículos são espaços das disputas políticas contemporâneas por quais razões?

A análise dos livros didáticos e das propostas curriculares no decorrer das últimas duas décadas é um campo fértil para compreender as relações de saber/poder intrínsecas à produção dos manuais didáticos e dos currículos daquilo que se espera que os alunos aprendam nas aulas de história.

Nosso propósito provocativo é questionar se a busca por espaço territorial nas páginas dos livros didáticos e nos programas curriculares representa uma transformação significativa no modo de se pensar e conceber a história no universo escolar e se de algum modo esta mudança pode ser considerada mais democrática apenas por pulverizar sujeitos e satisfazer a necessidade de memória coletiva dos grupos que reivindicam reconhecimento histórico na contemporaneidade.

Ensino de história: biografia da nação

A história enquanto disciplina escolar moderna foi concebida em favor da glorificação do nascente Estado-nação. Sua missão era dar existência, corpo, história e trajetória ao Leviatã. As narrativas quase biográficas, evolutivas e teleológicas deviam dar conta de explicar aos estudantes que estes faziam parte de uma ampla coletividade, uma grande comunidade imaginada cuja trajetória era narrada a fim de conquistar mentes e corações que pudessem se identificar com ela.

As narrativas históricas escolares, em grande parte guiada pelos manuais, recorriam a mitos de fundação, heróis nacionais e episódios épicos costurados de forma epopeica. A nação se tornava um organismo vivo com as metáforas biológicas do nascimento, crescimento, maturação e desenvolvimento evolutivo. No centro das preocupações estava a consolidação de uma identidade homogênea capaz de sufocar, restringir, marginalizar as diferenças. A nação deveria ser coesa e a educação histórica representou um ótimo caminho para a constituição dos súditos².

¹ STEPHANOU, Maria. Instaurando maneiras de ser, conhecer e interpretar. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, vol. 18, n. 36, São Paulo, 1998, p. 15-38.

² ABUD, Kátia. "Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária". In: BITTENCOURT, Circe Maria F. (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998, p. 28-41

Segue-se que uma nação não é somente uma identidade política, mas algo que produz significados – um sistema de representação cultural. As pessoas não são apenas cidadãos legais de uma nação; elas participam da ideia da nação como a representada em sua cultura nacional. Uma nação é uma comunidade simbólica e é isto que explica o seu ‘poder de gerar um senso de identidade e fidelidade’³.

Para Stuart Hall, as culturas nacionais são construtoras de identidades ao produzirem significados sobre a nação com a qual se busca identificar; porém, esses significados estavam contidos nas histórias que são contadas sobre ela, memórias que conectam seu presente com seu passado, e imagens que são construídas a propósito delas⁴. Daí a relevância da história nos bancos escolares, arsenal infundável das histórias, imagens, memórias, símbolos e referências que serviram como cimento social de edificação desta grande comunidade imaginada produzindo a necessária identificação entre o súdito e o Leviatã.

Circe Bittencourt observou que no Brasil a insistência por parte de legisladores, sobre a necessidade de uniformização do ensino para toda a nação, foi uma constante em todo o período imperial. Desta maneira, os livros escolares foram sempre vistos como possibilidade de garantir este projeto de unificação da cultura escolar em todo o território brasileiro. Era necessário costurar o manto sagrado do príncipe que cobria a nação, unidade não somente territorial, mas fundamentalmente cultural e sanguínea. Esta defesa voraz da uniformização do ensino foi realizada com grande força pelos liberais do final do Império e do alvorecer da República, tanto em relação ao ensino primário quanto ao secundário.

O caráter central do manual didático nas práticas escolares permeadas pela lógica de um poder disciplinar voltado para a construção de corpos dóceis e úteis, reforçava sua condição de elemento estratégico na consolidação da identidade nacional. Sua autoridade advinda de sua vontade de verdade permeou assim toda nossa história educacional⁵.

As reformas educacionais da primeira metade do século XX, em especial, durante o período da ditadura de Getúlio Vargas, acentuaram a posição dos livros didáticos no processo de ensino e, conseqüentemente, no seu controle. A partir deste momento, eles passaram a desempenhar papel fundamental como mediadores entre o Estado e a sociedade, legitimando o regime vigente de governo e consolidando as principais características do ensino de história, laudatório da nação. A construção de uma moral nacional, tendo a história ensinada como seu portador e os manuais escolares como seus instrumentos, era garantida pela existência da Comissão Nacional do Livro Didá-

³ HALL, Stuart. *A Questão da Identidade Cultural*. Textos Didáticos. Campinas: IFCH/Unicamp, 1998, p. 38.

⁴ *Ibid.* p. 40.

⁵ BITTENCOURT, Circe Maria F. *Pátria, Civilização & Trabalho: ensino de História nas escolas paulistas (1917-1939)*. São Paulo: Edições Loyola, 1990.

tico, criada em 1938, e responsável pela “pureza” e “purificação” do conteúdo dos textos didáticos adotados nas escolas⁶.

Tal política de fiscalização se fez presente, com diferentes nuances, na história das políticas de educação e dos manuais escolares no Brasil até os dias mais recentes. Basta nos lembrarmos da censura imposta pela ditadura militar pós-1964⁷, ou ainda, mais recentemente pode-se citar as polêmicas em torno das comissões de avaliação dos livros didáticos, implantadas pelo Ministério da Educação (MEC), durante governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002)⁸.

As intervenções, em diferentes contextos políticos, sociais e culturais da história do país, das autoridades do Estado em relação ao uso do livro escolar têm configurado um amplo quadro de ações bem definidas e articuladas, que vão desde as normas para a confecção do livro didático, definindo quem poderia ser o autor, seu conteúdo e com que fins, até os critérios para a adoção do livro escolar e de suas práticas na escola por alunos e professores. O manual escolar, assim como o currículo, exigiu ao longo do tempo a constituição de legislações que o normatizasse, restringisse, censurasse e proibisse, seguida de determinações pedagógicas sobre o melhor método: quando usar o livro, como e com que objetivos específicos.

Fonte de investimento e, ao mesmo tempo, de preocupação, este *objeto colonizador* sempre suscitou e tem suscitado debates dentro e fora das instituições (ministérios, secretarias, escolas, editoras, universidades) sobre a sua importância na constituição de identidades. Isto se deve pelo fato de ser considerado um instrumento eficaz de sujeição, normatização e colonização. Um *locus* privilegiado para produzir *identidades*, promover sentimentos de pertencimento e obediência, constituindo as características essenciais da *comunidade imaginada*. Livro didático e currículo são encarados como mecanismos de constituição de súditos, formatos discursivos e textuais eficazes na missão civilizatória levada a cabo pela instituição escolar.

Entretanto, cabe aqui uma reflexão sobre a natureza dessa disputa por espaço nos currículos e manuais didáticos como instrumentos eficazes de construção de súditos; ou seja, as disputas por território nas páginas dos currículos e dos livros didáticos são resultado da crença na eficiência da instituição escola como capaz de doutrinar/formar mentes e corações.

⁶ REZNIK, Luis. *Tecendo o amanhã. A História do Brasil no ensino secundário: programas e livros didáticos, 1931 a 1945*. Niterói, 1992. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em História. Universidade Federal Fluminense.

⁷ NETO, Antonio S. *O ensino de História no período militar: práticas e cultura escolar*. São Paulo, 1996. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de São Paulo; CERRI, Luis Fernando. *Ensino de História e nação na propaganda do 'Milagre Econômico'*. Campinas, 2000. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas. 2000; MARTINS, Maria do Carmo. *A história prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes?* Campinas, 2000. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas.

⁸ MUNAKATA, Kazumi, “História que os livros didáticos contam, depois que acabou a ditadura”. In: FREITAS, Marcos César de (Org.). *Historiografia Brasileira em Perspectiva*. São Paulo: Contexto; Bragança Paulista: EDUSF, 1998, p. 271-96.

Esta perspectiva pode e deve ser questionada de uma forma mais intensa, já que negligencia a ação dos sujeitos (professores, alunos, comunidade, vendo-os de forma passiva) e fecha os olhos para incapacidades civilizadoras do próprio sistema no Brasil (vide os índices brasileiros nas provas externas internacionais). André Chervel chamou a atenção há algum tempo para a autonomia dos saberes escolares⁹. Michel de Certeau e Roger Chartier também constataram historicamente a volatilidade da leitura e aprofundaram a teoria da recepção em seus trabalhos indicando que no processo de apropriação existem espaços de liberdade, ressignificação, interpretações díspares, interação, negação e não simplesmente aceitação passiva.¹⁰

A crise do culto à identidade nacional e antinomia ilusória documento/livro didático

A partir de meados da década de 1980, no contexto do processo de redemocratização vivenciado no Brasil, um relevante deslocamento começou a ocorrer. A narrativa glorificadora da nação voltada para a consolidação da identidade nacional passou a ser questionada diante de tantas outras que estavam encobertas, assim como a educação e o ensino passaram por questionamentos mais amplos.

Podemos caracterizar os anos 80 como tempos do repensar. (...) Repensamos e criticamos os diversos aspectos que envolvem a educação, a história e seu ensino: desde a política educacional, a escola, os alunos, os professores, os pressupostos, os métodos, as fontes e os temas. Desse movimento surgiram outras proposições de ensino em contraposição à chamada história “oficial” dominantes em nossas escolas¹¹.

Os livros didáticos, neste contexto, identificados com o processo de massificação da educação promovida pelos militares desde os anos 1960 e 1970, eram encarados como legítimos representantes do tipo de história que havia legitimado a ditadura. A influência do marxismo e das concepções de educação voltadas para a formação de alunos críticos, conscientes e engajados na transformação da realidade brasileira contribuíram para que se instaurasse uma imagem negativa dos manuais escolares associados à concepção de controle ideológico¹².

Esta mudança de rumos pode ser observada nas propostas curriculares surgidas que visavam “(...) a mudança do objetivo da disciplina, que passa a ser categoricamente prepa-

⁹ CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação*. Porto Alegre, n. 2, 1990, p. 117-229.

¹⁰ DE CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2006; CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XVI e XVIII*. 2. ed. Brasília: Ed. da UnB, 1999.

¹¹ ABUD, Kátia. “Currículos de História e políticas públicas”. In: BITTENCOURT, Circe Maria F. (Org.). *Op. Cit.* 1998, p. 36.

¹² FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e Prática de Ensino de História*. Campinas: Papirus, 2003, p. 92-93.

ração dos cidadãos para uma sociedade democrática”¹³. A ideia de cidadão participante começou a substituir a concepção de cidadão-súdito, a educação para a cidadania democrática passou a ser a prioridade do ensino de história em detrimento de sua antiga função como instrução nacional¹⁴.

Paralelamente a estas transformações havia um movimento de reaproximação entre as pesquisas historiográficas realizadas pelas universidades brasileiras e estrangeiras e a produção escolar, ocorridas por conta dos debates em torno do retorno da autonomia das disciplinas de História e Geografia na formação de professores¹⁵.

A consolidação dos programas de pós-graduação acentuou a renovação historiográfica polarizada entre as tendências da história cultural francesa, expressa nas diversas vertentes dos *Annales* e a historiografia marxista inglesa com predomínio da perspectiva humanista thompsoniana de revalorização do sujeito histórico. Em comum a defesa sólida da história construída a partir da pesquisa criteriosa de documentos históricos.

Essas transformações foram profundas e se fizeram sentir no ensino de história. Houve uma crescente demanda da ideia de substituir os manuais didáticos pelo uso do documento histórico na sala de aula, como uma espécie de artifício para escapar dos tentáculos doutrinários da ideologia oficial propalados pelos manuais didáticos. Estabeleceu-se então um conjunto de oposições assimétricas no qual os documentos históricos representavam a realidade de situações concretas do passado; estimulava o desenvolvimento intelectual; era mais atrativo e condizente com a perspectiva construtivista de permitir ao aluno a construção do próprio conhecimento. Em contrapartida, os manuais didáticos foram associados à concepção de que era um conjunto de abstrações falsas e enganosas; pecava por sua linearidade e perspectiva acumulativa do conhecimento; enfadonho e cansativo, ligado às técnicas de memorização ultrapassadas e incompatíveis com o novo contexto da educação. Essa oposição assimétrica, no qual um se torna o negativo do outro se resumia na ideia de que o livro didático era manipulado ideologicamente, um depositário de belas mentiras¹⁶.

Esta oposição simplista estava amparada sub-repticiamente por uma perspectiva positivista do trabalho do historiador marcado pelo fetichismo do documento histórico. Documento histórico era sinônimo de história e verdade, enquanto livro didático era sinônimo de monumento e memória. O primeiro, ciência; o segundo, ideologia.

No entanto, a crítica de Jacques Le Goff a este binômio falacioso entre monumento e documento auxiliou na desconstrução desta antinomia ilusória entre docu-

¹³ *Ibid.* p. 92.

¹⁴ LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, vol. 19, n. 38, 1999, p. 125-138.

¹⁵ BITTENCOURT, Circe Maria F. “Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História”. In: BITTENCOURT, Circe Maria F. (Org.). *Op. Cit.* 1998, p. 12-13.

¹⁶ MUNAKATA, Kazumi. *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*. São Paulo, 1997. Tese (Doutorado). Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

mento histórico e livro didático¹⁷. Alguns historiadores, principalmente aqueles ligados à área de ensino de história nas universidades passaram a conceber o próprio livro-didático como um documento histórico e estudar e refletir sobre sua complexidade.

Circe Bittencourt chamou a atenção para várias dimensões de análise dos livros didáticos como objeto cultural: 1) com caráter de mercadoria no qual está envolvido o mundo da edição, as técnicas de fabricação e comercialização, além de diversos personagens como editor, autor, técnicos, ilustradores, designers; 2) depositário de currículos escolares, espécie de organizador curricular com linguagem própria, sistematização, ordenamento de capítulos e temas, vocabulário próprio; 3) instrumento pedagógico que define como deve ser ensinado o conteúdo, geralmente de forma prescritiva, com a presença de questionários e sugestão de atividades; 4) veículo portador de um sistema de valores (cultural, ideológico) no qual estão presentes estereótipos e perspectivas dos grupos dominantes e das tensões existentes da demanda do campo de forças da política e das disputas sociais¹⁸.

Ainda que as pesquisas acerca dos livros didáticos tenham florescido desde os anos 1980, boa parte das questões levantadas pelos críticos, detratores, analistas e pesquisadores incide sobre a perspectiva do livro didático como veículo portador de um sistema de valores e como eficiente instrumento de regulação do currículo. A maioria das críticas ainda versa sobre a ausência de conteúdos específicos ou modos considerados equivocados ou ainda ultrapassados de abordar determinados conteúdos. As grandes coletâneas acadêmicas de ensino de história guardam sempre uma seção para demonstrar como, apesar das mudanças curriculares e inserções de novos conteúdos, temas e abordagens, os livros didáticos ainda são um conjunto de equívocos, percepções estereotipadas, ausências, silêncios ou perspectivas historiográficas ultrapassadas ou vulgarizadas.

Segundo Circe Bittencourt “o problema de tais análises reside na concepção de que seja possível existir um livro ideal, uma obra capaz de solucionar todos os problemas do ensino, um substituto do trabalho do professor”¹⁹. Além disso, tal perspectiva incorre no grande problema de considerar que “pela manipulação de conteúdos é possível dirigir as consciências ou as memórias, quando a experiência do presente século mostra que está longe de ser tão certo assim quanto tantos parecem acreditar; o que provavelmente não passa de uma grande ilusão”²⁰.

¹⁷ “O documento que, para a escola positivista do fim do século XIX e do início do século XX, será o fundamento do fato histórico, que ainda que resulte da escolha, de uma decisão do historiador, parece apresentar-se por si mesmo como uma prova histórica. A sua objetividade parece opor-se à intencionalidade do monumento”. LE GOFF, Jacques. “Monumento/documento”, In: LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1996, p. 536.

¹⁸ BITTENCOURT, Circe Maria F. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2011, p. 293-321.

¹⁹ *Ibid.* p. 300.

²⁰ LAVILLE, Christian. *Op. Cit.* 1998, p. 127.

Para Christian Laville o que se evidencia por detrás da crítica acerca do ensino de história ou ainda dos manuais escolares é a ideia fixa de que o ensino de história no âmbito escolar deve ser portador de uma narrativa exclusiva a ser assimilada. Percebe-se neste ponto o quanto os manuais didáticos ainda são encarados como lugares de memória que devem servir à produção de uma identidade política.

As diversas forças políticas e sociais que se enfrentam na esfera pública democrática disputam a cotoveladas espaço nas páginas dos manuais escolares a fim de que estas legitimem suas narrativas, acreditando numa concepção de transposição didática simplista e ingênua que talvez superestime o papel do livro didático na formação da consciência histórica dos alunos.

Ensino de história: biografia dos guetos, celebração das identidades e morte da política

Quando a partir dos anos 1980 a historiografia brasileira se esforçou para construir narrativas históricas que estivessem para além da história do Estado-nação, acompanhando uma tendência mundial de deslocar o olhar para os excluídos da história, ou em outra linguagem, os subalternos ou ainda dominados, uma série de novos sujeitos coletivos apareceram: as classes populares, os negros, os indígenas, as mulheres, os camponeses, etc. Sem desmerecer o ganho democrático proporcionado por essa pulverização legítima da história, cada uma dessas fatias que de certa forma correspondiam a setores organizados da sociedade civil passaram a reivindicar território nos currículos e nos manuais escolares. A narrativa glorificadora do Estado-nação sofria a crítica por seu encobrimento das diferenças que em nome da homogeneização cultural havia negado espaço às vozes discordantes.

No entanto, cada uma destas vozes, ao reivindicar que suas narrativas estivessem presentes nas páginas dos manuais didáticos, o fizeram a partir da perspectiva de uma história laudatória, não mais da grande *comunidade imaginada* (Estado-nação)²¹, mas de pequenas *comunidades imaginadas*: a etnia, a classe, o gênero, a raça etc. Permanecem a narrativa biográfica e teleológica, os mitos de fundação, a trajetória epopeica e a simbologia dos heróis mitificados²². Do Estado-nação para o gueto, a biografia laudatória permanece, mas edifica agora uma celebração das diferenças imobilizadas em suas próprias fronteiras sem a problematização política necessária de que estes novos entes coletivos também mobilizam o passado a fim de disciplinar e normati-

²¹ ANDERSON, Benedict. *Comunidades Imaginadas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

²² RIBEIRO, Renilson Rosa. “Entre Palmares e Vila Rica: os percursos da memória de Zumbi e Tiradentes nos livros didáticos de História do Brasil (séculos XIX e XX)”. In: NOGUEIRA, Antonio Gilberto Ramos; SILVA FILHO, Antonio Luiz Macêdo e. (Org.). *História e historiografia: perspectivas e abordagens*. Fortaleza: Programa de Pós-Graduação em História UFC; Expressão Gráfica e Editora UFC, 2012, p. 236-255.

zar²³. Caberia ainda ao ensino de história essa função de produção de súditos, aptos ao culto intimista da identidade comunitária?

A comunidade, seja em larga ou pequena em escala, representa a aspiração pela homogeneidade coletiva que se transmuda na segurança de se estar entre pares. Seu objetivo é o conforto da mesmidade, o acolhimento e a naturalização do pertencimento. O deslocamento do Estado-nação para as pequenas comunidades significa de certa forma a transição da utopia moderna para as heterotopias pós-modernas.

No contexto pós-moderno de amplo mercado de identidades, os indivíduos podem escolher entre inúmeras possibilidades identitárias. No entanto, como indica Zygmunt Bauman “sua escolha implica a forte crença de que quem escolhe não tem opção a não ser o grupo específico a que ‘pertença’”²⁴. A identificação ocorre não como um ato de liberdade, mas de ligação naturalizada à essência inevitável, uma espécie de marca inexpugnável. A filiação a uma comunidade com a certeza de que outra situação seria improvável, leva a configuração de “*um mundo total, que oferece tudo do que se pode precisar para levar uma vida significativa e compensadora*”²⁵. A comunidade se basta, é completa.

Porém o resto, as outras possibilidades recusadas, apesar de serem afirmadas enquanto irrelevantes e serem continuamente hostilizadas, estão sempre a ameaçar insinuando sua face mais sedutora. Podemos dizer que a identidade comunitária com seus pontos de aproximação com a natureza essencialista da comunidade em seu sentido estrito, é uma identidade compartilhada que garante aos “de dentro” a segurança desejada com a aparente eliminação dos riscos decorrentes do fluxo contínuo e rápido das “coisas” e orientações no mundo atual; o que pressupõe a recusa violenta (ainda que seja simbólica) de outras tantas possibilidades, pois esta comunidade “*precisa de violência para nascer e para continuar vivendo*”²⁶. Inimigos à espreita, ameaçadores e concretos para que sejam perseguidos e assim seja acionada a cumplicidade entre os membros da comunidade. O apelo à violência desenha as fronteiras da comunidade e reforça a predisposição de seus membros em mantê-las. A violência é a maneira pela qual se afirma a pretensa fixidez e coerência identitária diante das incertezas e contestações que devem ser veladas e desqualificadas, ainda que seja impossível extirpá-las por definitivo.

Diante do pluralismo, o culto à identidade e à comunidade significam a negação da alteridade e a erosão do espaço público. Se invocarmos o argumento de autoridade de Paulo Freire, segundo qual, a educação é antes de tudo um ato político, pode-se considerar que não há nada de político no culto da identidade *per se*. Segundo Hannah Arendt a condição da política é a liberdade, a ação dos homens diante de outros, de que a política se opera sempre *entre homens* e na forma primordial da dissenção, se

²³ POPKEWITZ, Thomas. “Historia do currículo, regulação social e poder”. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis, Vozes, 1994, p. 208.

²⁴ BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001, p. 197.

²⁵ *Ibid.*

²⁶ *Ibid.*

constitui enquanto tal no encontro e no confronto das pluralidades através do discurso, do debate livre na esfera pública. A política se dá entre homens na medida de suas diferenças, no confronto plural, não no enclausuramento identitário narcisista voltado para a celebração de suas verdades.

A ação, única atividade que se exerce diretamente entre os homens sem a mediação das coisas ou da matéria, corresponde à condição humana da pluralidade, ao fato de que os homens, e não o homem vivem na Terra e habitam o mundo. Todos os aspectos da vida humana têm relação com a política; mas esta pluralidade é especificamente a condição – não apenas a *conditio sine qua non*, mas a *conditio per quam* – de toda vida política²⁷.

A celebração da identidade corresponde a um processo de morte da crítica e da ação, um voltar-se para si negando a exterioridade, negando o outro a partir do encasnelamento no gueto. Neste caso não há política, não há dissenso, mas apenas um aprendizado de servilismo a identidades pré-estabelecidas desejosas de culto. Não há um *estar entre*, mas somente um *voltar-se para si*. Não há dialogismo, mas o monólogo da celebração.

Neste aspecto observa-se uma espécie de narcisismo acentuado de cada uma das pequenas comunidades imaginadas que requerem ansiosamente que sua própria memória esteja presente nos currículos escolares e ocupem as páginas dos manuais didáticos. Buscam a consolidação social de suas identidades essencializadas que homogeneízam internamente tocados pela ideia de pureza e que na prática negam a diferença. Em nome do multiculturalismo celebram as cercas de um novo tipo de *apartheid* social, o encapsulamento narcísico em torno do eterno reforço da própria identidade.

Os conceitos chaves aqui questionados são comunidade e identidade. Ambos os conceitos referem-se a um voltar-se para si, definindo a condição da mesmidade que fortalece os laços de solidariedade entre iguais que se reconhecem enquanto tais, pois partilham da ilusão de uma essência comum.

Richard Sennett destacou a ascensão das tiranias da intimidade na modernidade burguesa e chamou a atenção para como a hipertrofia desta implicava no encolhimento da esfera pública. Para o autor, do ponto de vista da sociedade intimista, quanto mais os atores se revelam uns aos outros, confidenciando a intimidade de suas “verdadeiras” personalidades, tanto mais se consolida a tessitura dos laços sociais entre os envolvidos. Assim, ao invés de se estabelecer uma relação de alteridade, o que se verifica é um simulacro de intimidade, em que os atores sociais não estão genuinamente interessados na troca, mas anseiam somente “descarregar” seus problemas pessoais, numa relação em que o outro é reduzido a um ouvido.

Tal prática de revelação de confidências de natureza íntima possibilitaria às personalidades narcísicas a agradável sensação de reconhecer-se nos seus iguais, ao mesmo tempo em que produziria o estranhamento e a recusa ao estrangeiro, ao desigual,

²⁷ ARENDT, Hannah. *A Condição Humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1991, p. 15.

àquele com quem não é possível compartilhar opiniões, visões de mundo, valores, enfim, alguém com quem não se divide os mesmos códigos. De acordo com essa tese, na sociedade intimista não existe uma busca pelo outro, mas o si mesmo, espelhado nesse outro. Diante da diferença, não é possível desfrutar desse efeito-espelho, dá-se então o encapsulamento, a intolerância e a discriminação²⁸.

As reflexões de Sennett são relevantes para que se possa estabelecer um paralelo com o contexto de celebração identitária das pequenas comunidades imaginadas, no qual só há sentimento de pertencimento quando há identificação plena com os critérios normativos internos. Celebrar a etnia, a classe, o gênero, o partido, reivindicando um fragmento de história-memória biográfica aos moldes do que se fazia em relação ao Estado-nação, é reproduzir em menor escala a lógica autoritária, normativa, homogeneizadora e essencialista que nega a fissura, o conflito, o outro, aquele que não se encaixa, o híbrido, o múltiplo, o plural, o impuro. Nega-se a alteridade em nome da feliz sensação narcísica de um efeito-espelho, comunitário e totalitário.

Transformar a história ensinada de celebração oficial da memória biográfica do Estado-nação em celebração oficial da memória biográfica das pequenas comunidades imaginadas significa apenas reproduzir a mesma lógica de fazer da história um discurso produtor de identidades essencialistas que atendem novas articulações autoritárias e normativas de poder em-si-mesmas, preocupadas em discursar para dentro, erguendo os muros que os separam do diferente, negando a alteridade e contribuindo para a desconstrução contínua e ininterrupta da esfera pública, o que representa por fim a morte da política.

Conclusão: a biografia comunitarista e a colonização de currículos e livros didáticos

O deslocamento dos *sujeitos históricos da história ensinada* acima analisado pode ser observado por meio das reivindicações frequentes, por parte dos movimentos sociais organizados que defendam algum tipo de bandeira necessária de reinvenção da história, de que currículos e manuais escolares deem visibilidade à sua narrativa histórica. Consideram que suas biografias comunitaristas anteriormente oprimidas nas narrativas homogeneizadoras do Estado-nação estão em via de libertação e que sua inclusão oficial nos currículos e nos manuais não é somente uma questão ética de reparação de injustiças históricas, mas um passo adiante na superação de algum tipo de preconceito e intolerância.

Em primeiro lugar, a inclusão de novos conteúdos históricos não significa necessariamente que serão contemplados pelo professor no cotidiano de sala de aula num programa curricular que é tão extenso e interminável, obrigando o mesmo a estabelecer prioridades que considere necessárias. Em segundo lugar ainda que o novo conteúdo seja contemplado pelo professor, o modo como este é abordado, analisado e tra-

²⁸ SENNETT, Richard. *O declínio do homem público: as tiranias da intimidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002, p. 324-325.

balhado pode mais reforçar estereótipos cristalizando preconceitos que deviam ser desconstruídos.

Em terceiro lugar, ainda que o conteúdo reivindicado pela pequena comunidade imaginada seja trabalhado de forma adequada pelo professor, não significa que o processo de aprendizagem será a absorção plena e absoluta daquele conteúdo proposto, já que o processo de aprendizagem é singular, individual e dependente de uma série de eventos, acontecimentos, conhecimentos prévios, inserção social, relações afetivas e tantas outras variantes. Por fim, centrar as expectativas no processo de ensino não corresponde ao mesmo que voltar-se para o processo de aprendizagem e como este ocorre, pois não parece ser este o foco das reivindicações comunitaristas preocupadas com a colonização das páginas de currículos oficiais e manuais didáticos, talvez por que assim se evidencia mais claramente uma vitória política.

Em quarto lugar se a narrativa histórica for uma espécie de biografia comunitária da classe, da raça/etnia, do gênero, da região, etc., não haverá qualquer possibilidade de desconstrução do preconceito e intolerância, já que a estrutura de narrativa histórica será homogeneizadora internamente e reforçará a identidade guetizada, um movimento endógeno, incapaz de estabelecer diálogo acerca da relação com o outro.

Desconstruir preconceitos, reduzir intolerâncias, são exercícios exógenos, que exigem uma relação de alteridade, um olhar por cima do muro. Somente quando a identidade do gueto e as certezas discursivas internas são frágeis e impotentes é que existe uma possibilidade de se pensar acerca de outras identidades e das certezas discursivas alheias. Trata-se de trazer para o campo do ensino de história a categoria de *pensamento débil* proposta pelo filósofo italiano Gianni Vattimo²⁹.

Caminhar no sentido do reforço das identidades, de colocar a história ensinada a serviço da celebração das identidades é abraçar o pensamento forte, a metafísica das certezas, a verdade absoluta.

O pensamento tradicional encerra uma violência que tenta ocultar debaixo às aparências com pretensão inocente. Em que consiste esta violência? Quais são as “marcas silenciosas” que permitem penetrar na “cripta” da metafísica para desmascará-la e que constituem as raízes a partir das quais a filosofia ocidental erigiu e organizou os seus mitos? O sentido e a racionalidade do discurso instituído, a busca obstinada e estéril de um fundamento imutável, a busca da identidade e da homogeneidade absoluta, traduz um dos mitos que Derrida tipifica como o “logofonocentrismo” do discurso tradicional e que se apresenta como estreitamente solidário da grande ficção que constitui, por sua vez, a história como metafísica da presença³⁰.

A defesa do ensino de história como lugar eficaz de produção de identidades recupera o dilema de fazer da história ensinada fonte de legitimação do poder e da or-

²⁹ VATTIMO, Gianni; ROVATTI, P. Aldo. *Il Pensiero Debole*. Milão: Feltrinelli, 1983.

³⁰ TEIXEIRA, Evilázio Borges. *A fragilidade da razão: pensiero debole e niilismo hermenêutico em Gianni Vattimo*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005, p. 128.

dem, ainda que esta ordem seja a de uma democracia liberal burguesa cujo jogo político se dá na busca por direitos e garantias legais das minorias.

Para trazer à tona um exemplo capaz de ilustrar o argumento aqui estabelecido, ao invés de se fazer a defesa da inclusão no ensino de história uma história da raça, que possui a mesma estrutura narrativa glorificadora da raça, com heróis, episódios epopeicos e tudo mais que o pacote história/memória exige para a solidificação de uma identidade racial, poder-se ia pensar em se fazer uma história do racismo, o que seria radicalmente diferente. A primeira tem foco endógeno e volta-se para a estruturação da identidade racial; a segunda tem foco nas relações sociais e culturais a fim de analisar a estrutura de poder discursiva que racializou a sociedade, volta-se, portanto, para a desarticulação do preconceito e da intolerância manifestas pelo racismo.

A recente literatura dos especialistas em ensino de história considera que o papel central da história ensinada deve ser a consolidação das identidades sociais que dariam aos sujeitos uma orientação para a ação política, entendida como exercício da cidadania nos moldes da democracia liberal burguesa. O passado serviria como um campo de experiências capaz de situar os sujeitos no presente e orientar suas ações para o futuro, compreendido como horizonte de expectativas. Nesta perspectiva o sujeito teria o que se denominou de consciência histórica, uma eficaz capacidade de mobilizar o discurso histórico como fim de legitimação de seus interesses ou dos interesses de seu grupo de pertencimento, ao mesmo tempo em que atuaria por meio do exercício da cidadania para viabilizar as expectativas desejadas para o futuro da sociedade.

Neste contexto, o papel da história não se altera, pois esta continua como fonte de legitimação identitária, apenas desloca da celebração das grandes comunidades imaginadas que outrora estruturavam o Estado-nação para a celebração de novas e reduzidas comunidades imaginadas. Permanece a estrutura narrativa, o processo de invenção de heróis e da tradição, os mitos fundacionais, o caráter epopéico, a homogeneização interna, a definição do normal e do anormal, do que pode ou não pertencer e, geralmente, o ímpeto pela pureza identitária.

Talvez seja o momento de começarmos a repensar para que serve o ensino de história, pois quem se colocará no ponto arquimediano e se converterá no justo juiz capaz de decidir quais são ou não as identidades razoáveis como deseja Jürgen Habermas? A celebração das identidades é o caminho a continuarmos a seguir?

Artigo recebido em 05 de novembro de 2013.

Aprovado em 17 de dezembro de 2013.