

OS «OUTROS» NO ENSINO DE HISTÓRIA: A PLURALIDADE CULTURAL COMO REPRESENTAÇÃO DA IDENTIDADE NACIONAL NOS CURRÍCULOS ESCRITOS DE HISTÓRIA NO BRASIL

TATYANA MAIA*

Resumo: O objetivo deste artigo é compreender o conceito de identidade cultural brasileira nos currículos escritos nas últimas décadas, em especial aqueles dedicados ao ensino de História do Brasil. A definição da pluralidade cultural como elemento formador da nacionalidade apoia-se nos debates multiculturalistas que propõem a valorização e o respeito do Outro e de suas diferenças. No entanto, pesquisadores dedicados à questão das identidades no ensino apontam para o caráter liberal do multiculturalismo proposto pelos currículos oficiais. Assim, buscaremos compreender através dos currículos escritos às propostas do Estado para configuração de uma nova identidade, marcada pela pluralidade cultural, seus avanços e limites, compreendendo a construção social do currículo, a partir das teorias críticas e pós-críticas, sobretudo, apoiado nos Estudos Culturais.

Palavras-chave: Identidade; currículo; pluralidade cultural; relações de poder.

Abstract: The objective of this paper is understanding the conceptual of the Brazilian cultural identity in the school curricula recently, especially those dedicated to teaching the history of Brazil. The definition of cultural plurality as a trainer of nationality element builds on the multiculturalist debates that propose the appreciation and respect of the Other and their differences. However, researchers devoted to the issue of identity in teaching point to the liberal character of multiculturalism proposed by the official curriculum. So, we will seek to understand through the curriculum written to state proposals for setting up a new identity, marked by cultural plurality, its advances and limits, including the social construction of curriculum, as of critical theories and post-critical, above all, supported in Cultural Studies.

Keywords: Identity; curriculum; cultural diversity; power relationship.

A partir dos anos de 1980, a Didática enquanto campo dedicado ao ensino das diferentes disciplinas escolares passou por profundas transformações, consequência da renovação epistemológica no campo do currículo e da história das disciplinas escolares produzidas pelas literaturas francesa, inglesa e alemã. A Didática renovada propôs refletir sobre o ensino enquanto campo de pesquisa, afastando-se das perspectivas pragmáticas que reduziam a didática à aplicação de técnicas e métodos de ensino. Essa viragem epistemológica, oriunda do currículo, da sociologia da educação e da história das disciplinas escolares, influenciou profundamente o ensino de História, que se renovou em diálogo com

* Investigadora do CITCEM e bolsista CAPES.

as teorias pós-estruturalistas e pós-modernistas, inserindo as relações de poder, a produção das narrativas e a força da cultura como partes integrantes dos discursos produzidos pela ciência¹.

O ensino de História ocupa tradicionalmente um papel central na construção da cidadania, produzindo narrativas históricas que possibilitam a circulação social do conhecimento e engendram projetos identitários para o Estado-nação. O lugar de destaque reservado ao ensino de História na promoção da identidade nacional torna-o um espaço altamente disputado pelos grupos sociais na defesa dos seus respectivos projetos de sociedade. Assim, o ensino de História é a disciplina onde o passado é acionado no presente com perspectivas a construção de projetos políticos para o futuro, construindo e reforçando sentimentos de pertencimento e de identidade coletiva.

O objetivo deste artigo é o de compreender o lugar do(s) Outro(s) na construção da(s) identidade(s) brasileira através dos currículos escritos nas últimas décadas e em vigor no país. O currículo escrito expressa as concepções e diretrizes oficiais que se supõe serão formadoras da identidade nacional. Dessa forma, busca-se analisar a requalificação da identidade nacional com a definição da pluralidade cultural como eixo estruturante da formação sócio-cultural brasileira, por um lado, e as críticas e a permanência da visão essencialista da identidade cultural, por outro. A historiografia dedicada à «construção social do currículo», influenciada pelas teorias críticas e pós-críticas do currículo, destaca a importância da perspectiva da longa duração para compreensão das relações entre inovações e permanências no campo do currículo. Algumas inovações podem ocorrer, inclusive, para a manutenção do quadro de representação intelectual e cultural vigentes no currículo, ao invés de mudanças estruturais no quadro de significações que configuram o mundo social².

1. CURRÍCULO E IDENTIDADE: UMA ANÁLISE NA LONGA DURAÇÃO

As primeiras teorias do currículo, surgidas nos anos de 1920, nos EUA, dentro do processo de expansão de matrículas e massificação da educação, consideravam que o currículo era uma seleção científica objetiva, desprovida de historicidade, ou seja, de disputas ideológicas, fundamentado na racionalidade de procedimentos e técnicas. Para Silva, em oposição às teorias norte-americanas do currículo, as teorias crítica e a pós-crítica em diálogo com as análises pós-estruturalistas e com o multiculturalismo, propuseram que currículo é uma construção histórica, marcado por disputas de poder pela hegemonia das representações culturais e intelectuais no mundo social³. Desse modo, todo o currículo traz consigo as marcas do tempo histórico de sua produção. Afinal, ele é produto da dinâmica dos sujeitos históricos (individuais e coletivos) envolvidos na sua elaboração em

¹ BERGMANN, 1990: 33; FORQUIN, 1992: 32; MONTEIRO, 2003: 12; RUSEN, 2006: 8; VINAIO, 2008: 187.

² TORRES & FERREIRA, 2014: 84; GOODSON, 1997: 28.

³ SILVA, 2013: 16.

determinado tempo-espço. Assim, os conteúdos que se pretende transmitir através do ensino estão relacionados com os objetivos políticos e sociais que envolvem projetos de formação de cidadãos e perspectivas de sociedade. Logo, as teorias críticas e pós-críticas dedicaram-se aos processos de seleção e sistematização dos conhecimentos, investigando quais conhecimentos foram reconhecidos como socialmente legítimos e relevantes em detrimento de outros, esquecidos e rejeitados⁴. Neste quadro teórico, a formação de identidades é marcada pelo processo de seleção e sistematização dos conhecimentos a serem transmitidos, pois em última instância tais conhecimentos elaboram as representações que temos do mundo social. A ênfase em determinados conhecimentos diz diretamente respeito ao conjunto de representações culturais e intelectuais que se pretende transmitir à coletividade. Por fim, o currículo, ao organizar os saberes que serão ensinados com objetivo de orientar projetos de sociedade, interferindo na construção de identidades, é também um «lugar» que engendra relações de poder, um território de disputa de projetos a serem viabilizados, de construção de hegemonia, ou seja, um «território contestado»⁵. Assim, as relações entre escola, cultura e sociedade passaram a orientar os novos estudos sobre o currículo, em diálogo com as teorias pós-modernistas e pós-estruturalistas, trazendo para o campo os debates sobre as relações entre linguagem, poder e conhecimento.

No Brasil, as pesquisas dedicadas à trajetória do ensino de História no país têm-se debruçado, sobretudo, na investigação dos processos de construção do currículo, articulando-os com o papel regulatório exercido pelo Estado, as relações entre os saberes acadêmicos e os saberes escolares e a relação entre ensino de História e cidadania, com centralidade para a construção da identidade nacional⁶.

Uma das funções consideradas prioritárias no ensino de História no país é a necessidade de construção da identidade nacional. A questão das identidades tem ocupado a centralidade da elaboração dos currículos, programas, métodos e práticas escolares desde sua constituição da disciplina no Brasil em meados do século XIX. No caso do ensino de História no Brasil, a criação da disciplina está fortemente marcada pela influência europeia, notadamente francesa, marcando o código curricular que fixou a disciplina no Brasil. Assim, o código disciplinar da História ensinada no Brasil esteve fundamentado numa pedagogia da pátria que priorizou durante longos períodos o modelo do «cidadão-súdito» através da construção e da afirmação do Estado-Nação nos séculos XIX e XX que legitimassem a ordem política e social vigente, reforçando projetos de poder oriundos das elites políticas e econômicas brasileiras⁷.

Kelmer Mathias, em artigo dedicado à historiografia sobre a história do ensino de História no Brasil, propõe cinco recortes temporais para a compreensão da trajetória da disciplina história escolar brasileira, relacionando os currículos aos contextos de construção do Estado ou redefinição das relações entre Estado e sociedade civil: o primeiro, cir-

⁴ Para uma discussão detalhada sobre as teorias críticas e pós-críticas do currículo ver: SILVA, 2013: 11.

⁵ GOODSON, 1997: 27; GABRIEL & MONTEIRO, 2014: 24.

⁶ NADAI, 1992: 152; FONSECA, 2011: 30; MATHIAS, 2011: 41.

⁷ FONSECA, 2011: 37.

cunscrito ao século XIX, notadamente marcado pela construção do Estado e formação da elite da corte no Rio de Janeiro; o segundo período ocupa a primeira metade do século XX, com a introdução da disciplina de História do Brasil nos currículos escolares e duas importantes reformas educacionais na década de 1930; o terceiro, marcado pela emergência da ditadura militar (1964-1985) e as reformas de 1969 e 1971, com a criação de disciplinas marcadas pela Doutrina de Segurança Nacional, a valorização do civismo e do discurso anticomunista; o quarto período, na década de 1980, no bojo do processo de redemocratização, com propostas curriculares concorrentes, cujas emblemáticas foram implementadas nos estados de Minas Gerais (marxista) e de São Paulo (Nova História); e os anos de 1990, com os Parâmetros Curriculares Nacionais e demais normatizações dentro de um programa político com características neoliberais, sobretudo, nos dois mandatos do presidente Fernando Henrique Cardoso (1994-1997 e 1998-2002)⁸. A análise na longa duração permite compreender que a visão essencialista da formação cultural brasileira atravessou os diversos períodos históricos, ainda que com nuances e ênfases distintas.

A consolidação de um código disciplinar da História ensinada associada à história política tradicional, linear e cronológica, foi dominante no Brasil até os anos de 1970. O processo de redemocratização nos anos de 1980 traria no bojo das discussões políticas a necessidade de formação cidadão-participativo. Os conteúdos, métodos, objetivos e finalidades, organização curricular do ensino de História sofreram profundas alterações, rompendo com os legados autoritários da ditadura, ainda que a manutenção de certas tradições oriundas do código curricular da História ensinada dentro da «pedagogia da nação» persista nos currículos, planejamentos, materiais didáticos, formação de professores e práticas escolares⁹.

A modernidade trouxe consigo a defesa da universalidade de direitos inalienáveis dos indivíduos, opondo-se a qualquer privilégio de nascimento. Contudo, promoveu também a ideia de superioridade dos europeus, seu caráter expansionista e civilizatório, sustentado pela fé na ciência e suas inovações tecnológicas. A concepção linear do tempo histórico moderno, sustentado na representação cultural de que estaríamos vivendo um tempo histórico novo e qualitativamente melhor graças à produção do conhecimento científico, fomentou racismos, preconceitos e ideais expansionistas marcando o pensamento ocidental moderno. Conforme propõe Said, é no século XIX que se observa o desenvolvimento de uma estética cultural imperialista que persiste no pensamento ocidental até os dias atuais, desconsiderando as representações culturais produzidas pelos homens não-europeus¹⁰. Nos anos de 1960, diante da crise das ideologias, do estruturalismo, da Guerra do Vietnã, da desilusão com o socialismo real, emerge nos diversos campos do conhecimento o discurso «pós» (pós-moderno, pós-industrial, pós-colonialista, pós-estruturalista) em oposição ao universalismo eurocêntrico que marcou a modernidade. O multiculturalismo surge no pós-guerra associado ao processo de luta pela inde-

⁸ MATHIAS, 2011: 41.

⁹ NADAI, 2001: 24.

¹⁰ SAID, 1993: 96.

pendência dos países da África e da Ásia e à necessidade de autodeterminação dos povos e dos direitos das minorias étnicas que passaram a exigir a valorização das suas práticas culturais, heranças étnicas, memórias e trajetórias históricas.

No Brasil, no contexto da redemocratização do país, após 21 anos de ditadura militar, travou-se uma intensa luta dos profissionais da educação para a valorização do magistério e do ensino, dentro do contexto da redemocratização, possibilitando a adoção de novos currículos e ampliando o debate sobre o papel da educação e, em especial, do ensino de história na construção da cidadania. Soma-se, a esse quadro específico, a intensificação dos movimentos sociais há muito constituídos que exigiam a superação dos preconceitos raciais e da discriminação social. As demandas políticas dos grupos minoritários, sobretudo, a histórica luta do movimento negro pela superação do racismo e da discriminação social, exigiram políticas de posituação da contribuição negra na sociedade brasileira e de inclusão social, demandas que passaram a ser incorporadas na agenda política nacional.

O racismo no Brasil é um tema doloroso. As políticas afirmativas a favor das populações afro-brasileiras e indígenas recentemente implementadas pelo Estado brasileiro também são alvo de inúmeros debates acirrados. Os conflitos que marcam as relações étnico-raciais no Brasil são muitas vezes confundidos com a desigualdade sócio-econômica. No imaginário social coletivo persiste a noção de democracia racial e de que o fim da pobreza levaria automaticamente ao fim das discriminações sociais. No entanto, observa-se que a persistência do racismo ocorre na vida cotidiana, na intimidade das relações, no silêncio que reproduz práticas excludentes e que hierarquizam os indivíduos a partir de suas características étnicas¹¹. Nos anos de 1930, em contraposição ao pensamento racista de autores, a mestiçagem emerge como elemento de valorização cultural e especificidade da cultura brasileira, tal como proposto por Gilberto Freyre¹², tornando-se predominante no pensamento social brasileiro. O encontro entre as três raças promovido pelo processo de colonização portuguesa gerava uma sociedade mestiça, definindo sua especificidade cultural diante das demais nações. Permanecia, no código curricular da disciplina História, a centralidade da História da Europa Ocidental e a preocupação com a afirmação da memória e identidade nacionais – nos termos da coesão social, da pátria, da moral e do pensamento cívico. A nação e a pátria legitimadas na escola eram harmoniosas, sem conflitos ou violência, onde as três raças haviam-se amalgamado pelo processo de mestiçagem. Um povo pacífico que vivera a construção de um Estado sem rupturas, ao contrário das experiências vivenciadas nos processos de independência dos países da América Espanhola. Para Nadai, tratava-se de uma história narrada a partir de uma evolução política linear, pelo tempo cronológico, tempo uniforme, sucessivo, regular, onde as rupturas só existem no nível do político e protagonizadas por ações individuais, pelos heróis nacionais e grandes homens do Estado¹³.

11 PEREIRA, 2012: 306.

12 FREYRE, 1963: 17.

13 NADAI, 2001: 25.

A perspectiva multicultural irá trazer para o centro das discussões os conflitos que envolvem as relações étnico-raciais no Brasil e passa a ser incorporada pelo Estado brasileiro, sendo associado a um conjunto de políticas afirmativas (fortemente influenciadas pelas experiências norte-americanas) de valorização das diferenças étnico-raciais na formação da sociedade brasileira. O direito à proteção, valorização e acesso ao patrimônio material e imaterial (através de instrumentos como tombamento e registro) de grupos afro-descendentes e indígenas, as políticas de reconhecimento da propriedade da terra aos quilombolas, o Programa Nacional de Ações Afirmativas compõem esse quadro de luta pela valorização da diversidade étnica na formação da sociedade brasileira e na inclusão social dessas populações através de política de promoção da igualdade não-homogeneizadora, ou seja, na diferença.

1.1. REQUALIFICANDO A IDENTIDADE CULTURAL BRASILEIRA: A PLURALIDADE CULTURAL NO CURRÍCULO ESCRITO

A legislação, parâmetros e diretrizes curriculares a partir de 1990 no Brasil consagraram as novas tendências da historiografia; dialogaram com as novas perspectivas da Didática da História; ocuparam-se dos processos de aprendizagem histórica; reconheceram em alguma medida a legitimidade das reivindicações dos movimentos sociais; buscaram a configuração de uma nova cidadania, marcada por pressupostos democráticos e no desenvolvimento de habilidades e competências alinhadas ao processo de globalização em curso. A perspectiva adotada pelo Estado brasileiro é de descentralização na organização dos conteúdos, considerando as múltiplas realidades escolares, numa discussão ainda em aberto sobre as potencialidades e limites de uma base curricular comum.

O currículo escrito oficial brasileiro possui um caráter flexível, ou seja, propõe uma base nacional comum sem desconsiderar as diferentes realidades locais de um país de dimensões físicas continentais com vinte seis estados e mais de cinco mil municípios. Compõem os principais documentos estruturantes da Educação Básica nacional e norteadora do currículo: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN); os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs); as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008; e as Diretrizes Curriculares Nacionais (incluindo Educação das relações étnico-raciais como tema transversal); além de uma série de publicações para uma educação anti-racista. Abdias do Nascimento, intelectual engajado no movimento negro, insistia na reprodução da discriminação racial no sistema educacional brasileiro, tornando-se uma liderança intelectual no debate sobre as relações étnico-raciais no Brasil:

O sistema educacional [brasileiro] é usado como aparelhamento de controle nesta estrutura de discriminação cultural. Em todos os níveis do ensino brasileiro – elementar, secundário, universitário – o elenco das matérias ensinadas, como se se executasse o que havia predito a frase de Sílvio Romero, constitui um ritual da formalidade e da ostentação da Europa, e, mais recentemente, dos Estados Unidos. Se consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte inalienável da consciência brasileira? Onde e quando a história da África, o

desenvolvimento de suas culturas e civilizações, as características, do seu povo, foram ou são ensinadas nas escolas brasileiras? Quando há alguma referência ao africano ou negro, é no sentido do afastamento e da alienação da identidade negra. Tampouco na universidade brasileira o mundo negro-africano tem acesso. O modelo europeu ou norte-americano se repete, e as populações afro-brasileiras são tangidas para longe do chão universitário como gado leproso. Falar em identidade negra numa universidade do país é o mesmo que provocar todas as iras do inferno, e constitui um difícil desafio aos raros universitários afro-brasileiros¹⁴.

Na tentativa de superar esse quadro no sistema educacional brasileiro, lentamente se foram construindo propostas de valorização das diferenças dentro da perspectiva multiculturalista que caminharam do reconhecimento das contribuições dos diversos grupos étnicos até a obrigatoriedade do ensino e valorização da história e cultura dos povos africanos, das populações afro-brasileiras e indígenas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996 atribuiu ao ensino de História do Brasil a função de considerar as contribuições das matrizes africana, europeia e indígena na formação da sociedade brasileira sem, no entanto, enfrentar claramente os debates em curso sobre as relações étnico-raciais no Brasil¹⁵. A legislação reconheceu a importância dos diversos grupos étnicos, mas não tornava obrigatório o ensino da História Afro-Brasileira, da História da África e da história e cultura indígenas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais publicados no final dos anos de 1990 ampliaram a definição da identidade, incorporando a pluralidade cultural como tema transversal a todas as disciplinas. Em sua apresentação geral, a identidade nacional era associada à valorização da pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro e a construção da cidadania como um conjunto de direitos e deveres políticos e civis compartilhados por todos os membros da nação. A Educação básica brasileira é formada por doze anos de ensino divididos em duas etapas: o ensino Fundamental, com nove anos; e o ensino Médio, com três anos. Os licenciados em História atuam nos últimos quatro anos do ensino Fundamental e nos três anos do ensino Médio. Os Parâmetros Curriculares estabeleceram temas transversais que atravessassem todas as disciplinas, com destaque para o ensino da pluralidade cultural como característica da identidade nacional.

A temática da Pluralidade Cultural diz respeito ao conhecimento e à valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal.

Assim, a pluralidade cultural passou a integrar os currículos em substituição à ideia de mestiçagem, que sustentou o discurso da democracia racial como característica da formação histórica brasileira.

¹⁴ NASCIMENTO, 1978: 95 *apud*; CAVALLEIRO, 2005: 23.

¹⁵ BRASIL, 2010: 24.

A lei 10.639 de 2003 e sua lei complementar 11.645 de 2008 tornaram obrigatória a educação étnico-racial, através do ensino da História da África, da História e da cultura afro-brasileira e indígena. Ambas as leis estão inseridas num conjunto de políticas de identidade promovidas pelo Estado brasileiro desde a promulgação da Constituição de 1988. A Constituição reconheceu a pluralidade cultural na formação da sociedade brasileira, com destaque para as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras no processo civilizatório nacional. No setor educacional, os PCNs e as diretrizes curriculares já indicavam a necessidade de incorporar aos currículos, a partir da transversalidade e da interdisciplinaridade, a pluralidade cultural. Mas são essas últimas leis aquelas consideradas como uma conquista por professores e lideranças dos movimentos negro e indígena ao tornarem obrigatório o ensino das questões étnico-raciais no currículo, incluindo a História da África, dos afro-brasileiros e dos indígenas. A obrigatoriedade da lei trouxe no seu bojo uma série de publicações, medidas complementares, investimentos públicos, inclusão de disciplinas nas licenciaturas, buscando incorporar efetivamente a construção da identidade a questão das diferenças étnico-raciais, valorizando-as. Trata-se de uma política de reparação de danos, de combate ao racismo e de construção de uma identidade onde o Outro encontra um espaço de reconhecimento.

Na obra *Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei federal 10.639/2003*, publicada pelo Ministério da Educação e Cultural, em 2005, permanece a preocupação com as representações racistas dos afro-brasileiros e dos povos africanos nos materiais didáticos:

Quase sem exceção, os negros aparecem nesses materiais apenas para ilustrar o período escravista do Brasil-Colônia ou, então, para ilustrar situações de subserviência ou de desprestígio social. A utilização de recursos pedagógicos com esse caráter remonta a um processo de socialização racista, marcadamente branco-eurocêntrico e etnocêntrico, que historicamente enaltece imagens de indivíduos brancos, do continente europeu e estadunidense como referências positivas em detrimento dos negros e do continente africano¹⁶.

A questão da construção da identidade através do ensino de História apareceu no currículo como relação construída na alteridade, com ênfase no desenvolvimento de características psicossociais como tolerância e respeito às diferenças (classe, gênero, etnia, culturas, nações, povos) propondo a superação das atitudes discriminatórias e excludentes. O objetivo do ensino de História, nesta perspectiva, seria fortalecer os laços de coesão social, formando identidades agregadoras, que ultrapassem pelas relações tolerância, diálogo e reciprocidade, os conflitos provocados pelas diferenças das múltiplas identidades dos indivíduos no mundo contemporâneo. Essa perspectiva multicultural amparada nos debates sobre a construção das identidades abriu o debate entre os pesquisadores sobre as diversas leituras multiculturalistas e seus artifícios na construção de identidades.

Assim, alguns pesquisadores brasileiros dedicados aos currículos escritos, apesar de reconhecerem a importância da legislação e da incorporação das relações étnico-raciais

¹⁶ CAVALLEIRO, 2005: 13.

no Brasil, trazem para o debate uma análise crítica às perspectivas essencialistas¹⁷ sobre a formação da identidade que marcam o currículo escrito no Brasil. E propõem a adoção de um multiculturalismo intercultural, apoiado nas análises produzidas pelos estudos culturais ingleses e pelos autores latino-americanos dedicados à análise da hibridizações culturais. Destaco os trabalhos de Vera Candau¹⁸ e Tomaz da Silva¹⁹, que trazem os conceitos de hibridização e interculturalidade como possibilidade para uma reflexão crítica sobre a identidade e a diferença, numa perspectiva construtivista da cultura.

Na proposta dos Estudos Culturais, tal como apresentada por Tomaz da Silva, a identidade só é produzida em diálogo com a diferença, ou seja, a criação da identidade ocorre através de um processo que simultaneamente elabora o processo de diferenciação, ambos estruturados pela linguagem, através de relações hierarquizadas de poder onde o «Outro» ocupa um lugar menor em relação ao «Nós». A identidade e a diferença são historicamente constituídos pelas relações entre os sujeitos históricos num determinado tempo e espaço, e não uma entidade fixa e atemporal. Ao contrário, é através da linguagem, dos atos de fala, realizados no presente, que são criados sistemas de significação que dão sentido à identidade/diferença. Ou seja, identidade e diferença são frutos de um processo de produção simbólica e discursiva que ocorre a partir de dinâmicas societárias concretas. Assim, a identidade é uma construção social, apropriando-se de certas leituras do passado para elaborar no presente identidades comuns. Essa concepção da identidade, centrada no sistema de representações que elabora práticas de significação que dão sentido à experiência dos homens no tempo e no espaço, tem na linguagem seu eixo central de análise. Assim, a identidade e a diferença não podem ser compreendidas fora da linguagem, dos «sistemas de significação» que as produzem²⁰. Isso indica que há espaços de intervenção na elaboração do «sistema de significação» produzidos pela linguagem. Por sua vez, o discurso de valorização das diferenças, ainda que apareçam como elemento importante no combate à discriminação social do «Outro», cada vez mais diluído em múltiplas identidades (gênero, classe, etnia, religião), não é suficiente para romper com os estereótipos e preconceitos historicamente construídos. É preciso, dentro da proposta de Silva, investigar os mecanismos de poder que engendram a construção das identidades e diferenças. São esses mecanismos que estruturam o sistema de significação que dão sentido às identidades. Para Silva,

Nessa abordagem, a pedagogia e o currículo trataria a identidade e a diferença como questões de política. Em seu centro, estaria uma discussão da identidade e da diferença como produção. A pergunta crucial a guiar o planejamento de um currículo e de uma pedagogia da dife-

¹⁷ A definição da cultura dentro das teorias essencialistas seria o resultado de uma série de determinantes objetivos como a origem comum, a língua, a religião, o território etc. A cultura seria resultado da essência formadora de um determinado grupo, cabendo aos intelectuais o papel de difusor dessa identidade, pela investigação dos elementos formadores da cultura. CUCHE, 1999: 178.

¹⁸ CANDAU, 2014: 35.

¹⁹ SILVA, 2013: 145; SILVA, 2014: 78.

²⁰ SILVA, 2014: 78.

*rença seria: como a identidade e a diferença são produzidas. Quais os mecanismos e as instituições que estão ativamente envolvidos na criação da identidade e da sua fixação?*²¹

Para Candau, considerando a hibridização cultural que forjou as identidades latino-americanas, é preciso promover o diálogo entre os diferentes grupos que convivem na sociedade contemporânea²². Isso só é possível reconhecendo os conflitos engendrados pelas relações de poder que se constituíram historicamente na formação da sociedade brasileira. A construção de uma identidade cultural que incorpore a dimensão do conflito e busque superá-lo depende de uma política educativa que pretenda romper com a visão monocultural recorrente nos saberes escolares; com a valorização das memórias em disputa na sociedade; com o convívio diário com o «Outro», evitando processos de silenciamento ou exclusão. Essa pedagogia da interculturalidade busca romper com a noção essencialista da cultura, da busca incessante de elementos estáveis, fixos e imutáveis, reconhecendo que as identidades são complexos culturais forjados no presente que buscam uma continuidade artificial com o passado, inventando mitos, tradições e costumes.

2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível observar que nos currículos escritos no Brasil prevalece ainda uma representação essencialista da cultura. A substituição da leitura monocultural que homogeneizava os grupos societários sob o signo da mestiçagem cultural pela leitura multiculturalista do convívio na diversidade, apesar do avanço produzido, não trouxe para o debate o processo de construção das identidades e tem reforçado a noção das identidades fixas, binárias, impermeáveis ao tempo e às relações sociais, ou seja, a despeito das inovações no currículo, permanece uma visão essencialista da identidade. O debate precisa ultrapassar a questão dos comportamentos societários considerados adequados e explicitar os projetos de sociedade em disputa, as relações de poder existentes, a reprodução das desigualdades a partir de um jogo político e econômico definido como agenda de futuro nas sociedades neoliberais.

Na prática, todo o currículo escrito funciona a partir das apropriações que professores, alunos e demais sujeitos que compõe e interferem no universo escolar fazem dele, ou seja, do currículo em ação. No entanto, não se pode desconsiderar sua importância ao orientar planejamentos, definir obrigatoriedades, nortear processos avaliativos. É em diálogo com os currículos prescritos que os currículos em ação são construídos, ainda que processos complexos de apropriação (através de aproximações e distanciamentos) entre professores e alunos. Por fim, a análise na longa duração possibilita acompanhar a configuração do código disciplinar da História; as relações de poder assimétricas que o constitui; as negociações de sentidos que irá produzir, requalificando e hierarquizando as identidades culturais; os projetos de sociedade que desejamos para o futuro e que orien-

²¹ SILVA, 2014: 99.

²² CANDAU, 2014: 40.

tam a seleção dos conhecimentos a serem ensinados nas salas de aula. Nessa perspectiva, a construção do currículo é fruto de opções políticas e éticas historicamente constituídos, e como tal, deve ser espaço de diálogo entre os diversos setores sociais, reconhecendo a importância do ensino na promoção da cidadania.

BIBLIOGRAFIA

- BERGMANN, Klaus (1990) – *A História na reflexão didática*. «Revista Brasileira de História». V. 9, n. 19. São Paulo: ANPUH, p. 29-42.
- BRASIL (1997) – *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF.
- (2010) – *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. «Série Legislação». Brasília: Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados, 5.^a edição.
- CANDAUI, Vera (2014) – *Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas*. «Educação». V. 37, n.º 1. Porto Alegre: PUCRS, p. 33-41.
- CAVALLEIRO, Eliane dos Santos (2005) – *Introdução*. In SANTOS, Sales Augusto dos, coord. – *Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei federal 10.639/03*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. p. 11-20.
- CUCHE, Denys (1999) – *A noção de cultura nas ciências sociais*. Bauru: Edusc.
- FONSECA, Thaís Nívia de Lima (2011) – *História e Ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 3.^a edição.
- FORQUIN, Jean-Claude (1992) – *Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais*. «Revista Teoria e Educação», n.º 5. Porto Alegre: URGs, p. 28-49.
- FREYRE, Gilberto (1963) – *O Brasil em face das Áfricas negras e mestiças: conferência proferida no Gabinete Português de Leitura do Rio de Janeiro*. Lisboa: [s.n.].
- GABRIEL, Carmem Teresa; MONTEIRO, Ana Maria (2014) – *Currículo de História e Narrativa: desafios epistemológicos e apostas políticas*. In MONTEIRO, Ana Maria, et al. – *Pesquisa em Ensino de História: entre desafios epistemológicos e apostas políticas*. Rio de Janeiro: Mauad/FAPERJ, p. 23-40.
- GOODSON, Ivor (1997) – *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa.
- MATHIAS, Kelmer (2011) – *O ensino de História no Brasil: contextualização e abordagem historiográfica*. «História Unisinos», V. 1, n.º 15, Porto Alegre: Unisinos, p. 40-49.
- MONTEIRO, Ana Maria (2003) – *A história ensinada: algumas configurações do saber escolar*. «História e Ensino», V. 9. Londrina: UEL, p. 37-62.
- NADAI, Elza (1992) – *O ensino de história e a «pedagogia do cidadão»*. In PINSKY, Jaime, et al. – *O Ensino de História e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, p. 23-30.
- NASCIMENTO, Abdias do (1978) – *O Genocídio do Negro Brasileiro. Processo de um Racismo Mascarado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. *Apud.* SANTOS, Sales Augusto. *A lei 10.639/2003 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro*. In SANTOS, Sales Augusto dos Santos, coord. – *Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei federal 10.639/03*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, p. 21-38.
- PEREIRA, Júnia Sales (2012) – *Do colorido à cor: o complexo identitário na prática educativa*. In GONÇALVES, Márcia, et al. – *Qual o valor da história hoje?* Rio de Janeiro: FGV, p. 306-322.
- RUSEN, Jorn (2006) – *Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão*. «Praxis Educativa». V. 1, n.º 2. Ponta Grossa: UEPG, p. 7-16.
- SAID, Edward (1993) – *Cultura e Imperialismo*. São Paulo: Companhia das Letras.
- SILVA, Tomaz Tadeu da (2013) – *Documentos de identidade. Uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.

- (2014) – *A produção social da identidade e da diferença*. In SILVA, Tomaz Tadeu; HALL, Stuart e WOODWARD, Kathryn – *Identidade e diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 15.ª edição, p. 73-102.
- TORRES, Marcele; FERREIRA, Marcia (2014). *Currículo de História: reflexões sobre a problemática da mudança a partir da lei 10.639/2003*. In MONTEIRO, Ana Maria, et al. – *Pesquisa em Ensino de História: entre desafios epistemológicos e apostas políticas*. Rio de Janeiro: Mauad/FAPERJ, p. 83-99.
- VINAO, Antonio (2008) – *A história das disciplinas escolares*. «Revista Brasileira de História da Educação», n.º 18, Maringá: UEM, p. 173-204.