

QUE “NEGRO” É ESSE QUE SE NARRA NO CURRÍCULO DE HISTÓRIA?

Carmen Teresa Gabriel^(*)
Warley da Costa^(**)

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo problematizar as estratégias culturais que envolvem a fixação de significados de “negro” nos currículos de História a partir da análise da estrutura narrativa dos textos produzidos por alunos do ensino médio. Operamos com a Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe e com a Hermenêutica de Ricoeur, para pensar as políticas de identidade como práticas articulatórias mobilizadas nos jogos de linguagem e do tempo em sistemas discursivos específicos. A análise confirma o valor heurístico do diálogo passível de ser estabelecido entre esses autores para a reflexão sobre os processos de identificação em foco nesse estudo.

Palavras-chave: Currículo de história; discurso, estrutura narrativa.

É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas (Hall, 2000, p.109).

A discussão contemporânea sobre a relação entre ensino de História e produção de identidades étnico-raciais, como sugere o título desse texto, nos coloca frente ao desafio de compreendermos os processos de significação e de identificação que ocorrem em um sistema discursivo específico cujos limites são fixados em meio aos jogos de linguagem configuradores de uma “epistemologia social escolar”.¹ Apostando nessa afirmação, consideramos importante, para a análise, situarmos o momento histórico no qual emergem essas demandas identitárias no cenário político nacional, bem como explicitarmos o contexto discursivo, contingencial e relacional, onde essas demandas são formuladas.

O primeiro aspecto apontado nos remete aos diferentes feixes de problematização que orientam as possibilidades de leitura de nossa contemporaneidade, em particular os que incidem no que tem sido nomeado de “crise da identidade”. O segundo implica em percebermos as

(*) Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). E-mail: cartesa@bigghost.com.br.

(**) Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). E-mail: warleydacosta@hotmail.com.

¹ Apoiadas nas contribuições da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2004) e nas teorizações curriculares pós-estruturalistas apropriamo-nos, nesse texto, da noção de “epistemologia social escolar” com o intuito de nomear o sistema discursivo nos limites do qual se materializam jogos de linguagem fixadores de identidade em meio a estratégias discursivas que envolvem o processo de produção do conhecimento escolar considerado válido a ser ensinado nas escolas da educação básica.

recontextualizações e hibridizações dessa “crise”, no campo do currículo, mais particularmente no currículo de História. Tendo em vista o recorte disciplinar privilegiado, neste texto, entendemos ser também necessária a compreensão das particularidades do enfrentamento teórico dessas questões no âmbito do campo da História. É o que essa análise se propõe ao focalizar os processos de fixação da identidade negra nos currículos de história nacional, a partir das narrativas de História do Brasil produzidas por alunos/as do Ensino Médio.

A pertinência dessa opção se justifica pela intensificação, na última década, das demandas políticas oriundas da luta do movimento negro, no Brasil, por maior visibilidade e legitimidade no campo educacional. Não foi por acaso a obrigatoriedade da introdução de estudos da História e Cultura Afro-brasileira no currículo, a partir da implementação da Lei 10.639, trazendo a tona, antigas e novas, configurações de lutas hegemônicas identitárias referenciadas no passado. Nesse processo 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. Como afirma Gilroy ao se referir às identidades:

Elas têm tanto a ver com a *invenção* da tradição quanto com a própria tradição a qual elas nos obrigam a ler não como uma incessante reiteração, mas como o mesmo que se transforma: não assim o chamado “retorno às raízes” mas uma negociação com nossas “rotas” (Gilroy 1994, *apud* Hall, 2000, p. 109).

A disciplina escolar História, ao produzir sentidos sobre a nossa experiência no e com o tempo, participa de forma singular na fixação das fronteiras curriculares onde se disputam, em permanência, sentidos de “conhecimento escolar legitimado e validado”.

Nesse texto nos propomos perceber assim, como nas políticas culturais configuradas na produção de textos curriculares, dessa área disciplinar específica, se materializam as articulações entre as demandas de identidade desse grupo étnico no jogo democrático contemporâneo e os equacionamentos disponíveis, em nosso presente, entre passado e futuro.

POLÍTICAS DE IDENTIDADE EM TEMPOS DE INCERTEZAS

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

Nos debates atuais de diferentes áreas de conhecimento, nossa contemporaneidade tem sido nomeada de diversas formas na tentativa de dar conta das suas particularidades quando comparada a outros presentes passados. Tempos de incertezas marcados por uma nova ordem de acumulação de capital (Jameson, 1997), por uma nova lógica cultural (Hall 1997), e por novas demandas políticas e articulações hegemônicas (Laclau & Mouffe 2004). Nesse texto, interessa-nos destacar duas singularidades desses tempos com o intuito de ajudar a sustentar nossa argumentação. Referimo-nos primeiramente ao que Jameson (1997) denominou de "enfraquecimento da historicidade" ou ainda como prefere Hartog (1996) de "crise do regime moderno de historicidade. Em seguida sublinhamos algumas implicações da chamada "crise representacional"² na perspectiva da crítica antiessencialista gerada no âmbito do pós-fundacionismo (Laclau & Mouffe, 2004).

A ênfase nessas duas singularidades se justifica por entendermos que elas sinalizam mudanças paradigmáticas em nossa contemporaneidade, interferindo diretamente na compreensão das demais marcas do atual momento histórico, em particular na que se refere à inteligibilidade da "crise identitária" que se encontra hoje no centro dos debates políticos e epistemológicos. Trata-se assim, de sublinhar, ainda que de forma sucinta, algumas das estratégias culturais, de nosso presente, relativas ao equacionamento das tensões entre passado e futuro, bem como apresentar a nossa leitura de algumas das teorizações sociais disponíveis para a compreensão do conceito de identidade, que embora "sob rasura",³ ainda aparece como uma categoria incontornável no jogo democrático contemporâneo.

O primeiro movimento argumentativo se apresenta como resposta a seguinte questão: Como pensar as estratégias de reconfiguração e de fixação de narrativas de um "nós" em meio a um

² A chamada "crise representacional" é comumente associada às implicações do movimento que passou a ser conhecido por "virada lingüística", e que se traduz pelo lugar central que passam a ocupar a linguagem e o discurso nas explicações do mundo elaboradas pelas teorias pós-estruturalistas.

³ Stuart Hall, ao dialogar com as perspectivas pós-estruturalistas argumenta a favor da necessidade de "mais uma discussão sobre identidade" (Hall, 2000, p.103). Mesmo reconhecendo que o termo identidade se encontra, em nossa contemporaneidade, "sob rasura", Hall defende a necessidade de ainda, "se pensar com ele", chamando a atenção para a sua centralidade nos debates que envolvem as articulações entre sujeitos e estruturas de significação.

sistema de diferenciação, tendo como pano de fundo a especificidade do nosso presente que, embora sempre exiba semelhanças e continuidades com outros momentos, ele não é o mesmo momento.

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)⁴ que começam a se fazer sentir a partir do final dos anos 80.⁵ Essa crise 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”⁶ (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.

Os regimes de historicidade se diferenciariam, assim, em função do sentido atribuído à articulação entre essas duas categorias. 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”. Como aponta igualmente Hartog (1996) ao caracterizar o regime moderno de historicidade:

Consequentemente não há mais lições diretas da história, mas se ganha cada vez mais ansiedade quanto à previsão. Na história *magistra*, a exemplaridade vinculava o passado ao futuro enquanto um modelo ser rivalizado pelo leitor. Na moderna

⁴ A expressão “regimes de historicidade” é utilizada por François Hartog 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).

⁵ François Hartog, em seus estudos sobre as formas dos homens se relacionarem com o tempo, trabalha com a hipótese que a queda do muro de Berlim em 1989 representa uma data simbólica na quebra do regime moderno de historicidade que teria começado por volta do século XVIII.

⁶ 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.

concepção de história a exemplaridade cede lugar ao unívoco. (...) O passado é necessariamente obsoleto (Hartog, 1996).

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 idéia de um futuro promissor seja substituída pela incerteza de tempos sombrios, inseguros e apocalípticos. Deixa de ser possível escrever a História do ponto de vista do futuro. Passado e futuro se tornam opacos. 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.⁷ O apego aos traços, aos vestígios à história, à memória, enfim, ao passado em nossas sociedades explicar-se-ia, assim, pela necessidade justamente de se contrapor a esta crise.

Esta vontade de conservar, de preservar de "colocar no museu" o passado, concomitantemente à valorização atual da memória, parece mais uma forma de resistência ao sentimento vivido da alteridade do tempo, uma resposta à incerteza atual do presente e do futuro do que a vontade de estabelecer um laço dinâmico entre passado presente e futuro (Rousso, 1998, p. 80).

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 dadas, 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 (1985) em articulações, em

⁷ No campo político, esta preocupação pode ser identificada com a implementação, em diversos Estados industrializados, de uma política pública da memória que pode ser percebida, por exemplo, pela extensão da noção "patrimônio" ou pelas novas direções assumidas pelas políticas públicas de comemoração (no sentido de "rememorar juntos"), visando a reunir a comunidade nacional. Esta gestão pública do passado estaria, senão de forma exclusiva, fortemente guiada por esta vontade de superar o sentimento de desenraizamento, de perda, marca da nossa contemporaneidade.

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” no currículo de História. Entendemos que pensar políticas de identidade como políticas de localização também no tempo histórico, 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 a processos de identificação.

Para tal, continuamos nossa argumentação retomando a discussão acerca de outra marca de nossa contemporaneidade que gostaríamos de ressaltar e que diz respeito às chaves de leitura produzidas no âmbito das teorizações sociais pós-estruturalistas, em particular no que elas contribuem para problematizar as perspectivas essencialistas presentes na compreensão do mundo, incluindo os sentidos de “história” e de “historicidade”.

Entre essas teorizações destacamos a Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2004), em particular no que ela nos oferece como subsídios teóricos para se pensar o social para além de um “objetivismo essencialista” e de um “subjetivismo transcendental”, tendo como base uma abordagem explicitamente discursiva. Esses autores, sublinhando seus distanciamentos e aproximações com outros possíveis entendimentos, fixam um sentido de discurso sobre o qual se ergue o quadro teórico antiessencialista/ pos-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 “passado”, “presente” e “futuro” – sobre outras bases. Em diálogo com a Lingüística 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. O “social” é, nessa perspectiva de análise, constituído por meio de processos de identificação e significação contingentes que se desenvolvem em meio às lutas hegemônicas. A heterogeneidade passa a ser vista como constituinte do social, ele mesmo resultado de práticas articulatórias entre elementos diferentes.

Na perspectiva da Teoria do Discurso o social se constituiria assim enquanto sistema a partir do funcionamento de duas lógicas distintas, mas complementares: a lógica da equivalência e a lógica da diferença.⁸ São essas lógicas que garantem a produção e fixação provisória dos diferentes discursos em disputa no campo da discursividade. Esse entendimento de social/discurso põe em evidência o papel desempenhado pela noção de “prática articulatória”, muito além da idéia de mediação entre identidades positivas e plenamente constituídas. Para Laclau & 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. Como afirma Laclau (1996) ao explicitar o que seria um limite para o processo de significação:

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.)

Abrem-se assim, perspectivas promissoras de abordagem para se pensar as tensões – tão caras aos debates identitários – entre sentidos de “particular” e de “universal, para além de visões dicotômicas ou essencializadas.

Essa compreensão antiessencialista e pós-fundacionista do social nos parece um ponto chave para o diálogo com o campo da História. Com efeito, termos como “historicidade”, “construção história”, “realidade histórica” têm sido muitas vezes utilizados no campo acadêmico para afirmar o caráter construcionista, de um conceito ou de uma prática social, no intuito de se opor às percepções naturalizadas e essencializadas de mundo. No entanto, em alguns casos, nessas análises, isso não implica necessariamente em uma não essencialização do entendimento de história, isto é da imersão do social em uma temporalidade que continua a ser percebida sob o signo de leis de movimento da

⁸ Em função dos objetivos e limites desse artigo, essas e outras noções-chaves como, por exemplo “significante vazio”, “significante flutuante”, “ponto nodal”, entre outras, para a compreensão da Teoria do Discurso, não serão devidamente explicitados nesse texto. Optamos assim, apenas por destacar em linhas gerais e de forma bastante sucinta alguns aspectos da abordagem discursiva desses autores que permitem sustentar o enfoque teórico desse texto.

sociedade e, portanto a partir de algum lugar fora da “totalidade estruturada resultante da prática articulatória” a qual Laclau e Mouffe (2004, p. 143) chamam discurso.

Tendo como tela de fundo esses posicionamentos teóricos nos propomos pensar, a seguir, as particularidades da recontextualização dessas discussões no campo da História. Apostamos que repensar possibilidades de significar as relações que estabelecemos com o tempo, mais precisamente com “o outro” no tempo associada a posicionamentos do sujeito nas lutas hegemônicas de seu presente contribui para a reflexão sobre os mecanismos disponíveis no processo de fixação de identidades particulares em um sistema de diferenciação específico cujo limite é dado pela produção de um exterior constitutivo identificado como “conhecimento não-escolar”. A idéia é buscar entre os fluxos de sentidos de “tempo” que perpassam o discurso histórico aqueles que nos ajudem a incorporar, em nossas análises, termos como “temporalidade” e “historicidade,” significados de maneira não essencializada, como mais um elemento do campo discursivo onde são fixadas provisoriamente fronteiras entre identidades diferenciais, produzindo assim, múltiplos sentidos de um “nós”.

TEORIA DA HISTÓRIA, CURRÍCULO DE HISTÓRIA E IDENTIDADES NARRATIVAS

Ora se é preciso como cremos pensar a condição histórica como um processo de totalização será preciso dizer que espécie de mediação imperfeita entre o futuro, o passado e o presente é susceptível de tomar lugar de mediação total segundo Hegel (Ricoeur, 1985, p. 178).

Em que medida a especificidade discursiva do conhecimento histórico pode nos ajudar a pensar a questão identitária, no ensino dessa disciplina, tal como nos propomos neste texto? A tentativa de responder essa questão tem nos aproximado dos debates historiográficos alimentados recentemente pela incorporação das contribuições teóricas do que tem sido nomeado, nesse campo, de paradigma “narrativista” ou “interpretativista”. Nesse contexto, as formulações teóricas de Paul Ricoeur (1983, 1985) têm sido consideradas por alguns estudiosos,⁹ como um marco importante para o campo da Teoria da História.

Ricoeur (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 como, por exemplo, “narrativa histórica” e “identidade narrativa”, cujo potencial heurístico para a análise, em

⁹ Hartog (1995), Dosse (1999), Cardoso (1996), Reis (2005) Rüsen, (1998) .

uma perspectiva pós-estruturalista, das estratégias culturais de fixação de identidades diferenciais nos textos curriculares produzidos no âmbito da área de História merece ser melhor explorado.¹⁰

Preocupado em enfrentar as aporias do tempo,¹¹ esse autor, constrói um quadro de significação no qual a estrutura narrativa do conhecimento histórico é reconhecida e valorizada como elemento guardião da própria inteligibilidade desse saber, abrindo assim a possibilidade de conceber o discurso histórico — entendido como uma forma de configuração narrativa — na pauta de uma “epistemologia mista” (Ricoeur, *apud* Dosse, 1999), capaz de absorver a tensão entre fluxos de sentidos de “compreensão” e “explicação” que disputam o significante “científico” no campo da História acadêmica e escolar. Do mesmo modo, 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 essencializadas 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.

¹⁰ Assim como a Teoria de Discurso de Ernest Laclau e Chantal Mouffes, a Hermenêutica de Paul Ricoeur apresenta uma densidade teórica e um grau de complexidade cuja apreensão demanda não apenas um maior aprofundamento de nossas leituras bem como um espaço maior para sua explicitação. Essa demanda se torna ainda mais premente quando se trata de fazer dialogar esses dois quadros teóricos na perspectiva apresentada nesse texto. Embora saibamos que corremos um risco ao fazer dialogar autores que não se propuseram a tal, não possuem o mesmo foco de interesse, nem tampouco operam a partir do mesmo quadro paradigmático optamos por esse exercício intelectual orientadas pelas nossas suspeitas e apostas na potencialidade analítica da articulação entre alguns elementos dos discursos de uma hermenêutica e uma teorização pós-estruturalista do discurso. Desse modo, embora alertadas por David Howarth (2005) quando afirma que as relações entre hermenêutica e pós-marxismo são complexas apontando alguns limites na abordagem da primeira, decidimos pensar em um primeiro momento não em termos de distanciamentos entre essas duas abordagens, mas no que elas poderiam ter em comum na medida em que esse mesmo autor reconhece também que a teoria pós-marxista do discurso se localiza na tendência hermenêutica das ciências sociais. Esse tipo de exercício está apenas começando. Sendo assim, esse texto apresenta apenas alguns alinhavos na espera de costuras mais consistentes.

¹¹ Referimo-nos especialmente à trilogia *Temps et Récit*, publicada entre 1983 e 1985. A preocupação maior deste filósofo, nesta obra, é a de procurar pistas alternativas para pensar as aporias do tempo capaz de superar as visões dicotômicas que tendem a opor o tempo cosmológico percebido como "tempo do mundo" ou "tempo vulgar" e o “tempo íntimo” “subjetivo, vivido por cada um de nós. Sua tese central é afirmar a potencialidade teórica do "tempo narrado" (tanto na historiografia como nas obras de ficção), que funciona como uma mediação entre essas duas concepções de tempo. Para fundamentar esta tese, Ricoeur articula as contribuições de ambas as formas narrativas (história e ficção), estabelecendo diferenças e semelhanças entre os processos de refiguração do tempo realizadas por cada uma dessas modalidades de inteligibilidade narrativa. Nesta perspectiva, Ricoeur identifica e analisa os aspectos que permitem tanto falar de "ficcionalização da história" como da "historicização da ficção".

Dessa forma, argumentamos que uma das contribuições mais fecundas do conceito de narrativa,¹² articulado tanto à noção de intriga como à de tempo, consiste em propor saídas teóricas para a reflexão da recontextualização no campo da história, acadêmica e escolar, para duas das crises que marcam a nossa contemporaneidade e destacadas em nossa análise – as chamadas crise “do regime moderno de historicidade” e “crise representacional”.

Com efeito, as reflexões de Ricoeur 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 contribui para pensar essa questão tanto quando constrói o conceito de representância como quando analisa a problemática dos vestígios, rastros, documentos, considerados por ele como conectores¹³ elaborados pelos historiadores para permitir ao tempo histórico realizar seu trabalho de mediação. O conceito de representância é criado justamente com o intuito de nomear o duplo estatuto de realidade (vivência) e ficção (imaginação, representação), que caracteriza a dimensão de passadidade, objeto da pesquisa histórica. Ricoeur 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, fundido 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. Para esse autor,

¹² Ricoeur identifica três momentos do círculo hermenêutico aplicado à noção de narrativa histórica – (prefiguração prática, (M1); configuração epistêmica (M2); e refiguração hermenêutica (M3) – que garante que a narrativa histórica não seja uma abstração alheia ao vivido. A hermenêutica não trata somente do texto (*configuração textual*), mas apresenta-o articulado à vida M1 (campo prático da *pré-figuração*) e M3 (*refiguração* pela recepção da obra), como uma mediação.”(REIS, 2005, p.107). A produção de narrativas de identidade/ alteridade ocorreria assim nesse “ir e vir de M1 a M3, pela mediação de M2” (Reis, 2005, 112).

¹³ Segundo Ricoeur, o trabalho de mediação, realizado pelo tempo histórico, faz com que sejam elaborados instrumentos de pensamento capazes de assegurar essa mediação. Esses instrumentos, chamados de conectores, são tais como: o calendário, a noção de seqüência de gerações — que engloba as noções de contemporâneos, predecessores e sucessores — e os rastros ou vestígios, responsáveis pela articulação entre o tempo cósmico e o tempo vivido.

o passado é o que inicialmente deve ser reafetado de modo identitário: mas não é tal que esteja ausente de todas as nossas construções. O Análogo, precisamente, guarda consigo a força da reafetuação e do distanciamento, na medida em que “ser – como” é “ser” e “não ser” (p. 261).

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). 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 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 reconhecer 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.

QUE “NEGRO” É ESSE QUE SE NARRA NOS CURRÍCULOS DE HISTÓRIA?

(...) quando o outro não está explicitamente no centro do pensamento epistemológico histórico, uma concepção do outro, da relação com o outro, está, apesar de tudo, presente (Dalongeville, 2001, p. 92).

Ao operar com o quadro da teorização social do discurso e da hermenêutica de Ricoeur na análise das narrativas de alteridade, em particular as que procuram fixar significados de “negro”, produzidos socialmente nos currículos de história, estamos interessadas em identificar “as regras e convenções específicas que estruturam a produção de significados em contextos históricos particulares” (Howarth, 2000, p. 128). Isso significa, no caso deste texto, considerar também as regras e convenções mobilizadas em meio às articulações com o tempo passado, presente e futuro no conhecimento histórico escolar produzido, na atualidade, no âmbito dessa disciplina escolar.,

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. Consideramos para fins dessa análise os momentos de refigurações/configurações narrativas dos alunos do ensino básico tendo como fundo de tela uma questão central: Como os conteúdos das aulas de história contribuem na construção de processos de identificação e de significação (“negro” e “não negro”) considerando a mobilização e mediação do tempo histórico e os fluxos culturais disponíveis no atual regime de historicidade?

Para desenvolvermos nossa análise, selecionamos alguns textos produzidos por alunos de três turmas¹⁴ do ensino básico a partir de um questionário¹⁵ que se divide 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 apresentadas.¹⁶ 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 foi orientado a elaborar um texto relacionando as palavras escolhidas em cada um dos blocos da primeira parte. Nesse estudo trabalhamos com os textos produzidos nessa segunda parte.

¹⁴ Uma turma do 9º ano do ensino fundamental de uma escola da Prefeitura do Rio em dezembro de 2008 (uma das últimas aulas do ano) e em duas turmas de 1ª série do ensino médio de uma escola estadual em fevereiro de 2009 logo na primeira aula do semestre. Optamos por essas três turmas por entendermos que os alunos encontram-se no mesmo nível de formação, ou seja, em uma fase final de um nível de ensino.

¹⁵ Trata-se do questionário construído no âmbito do projeto de Pesquisa *Investigando sobre a construção de sentidos na Educação Básica* concluído no final de 2009 pelo Grupo de Estudo de Currículo, Cultura e Ensino de História vinculado ao Núcleo de Estudos de Currículo (NEC) da UFRJ. No momento da aplicação dos questionários, realizados pelos respectivos professores de história das turmas nas duas escolas, foi informado aos alunos que se tratava de uma pesquisa sem caráter avaliativo.

¹⁶ 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, Capoeira, 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, composto de expressões que remetiam à questão das temporalidades (República Velha, Era do Rádio, Ciclo do ouro, Anos Dourados, Contexto Atual, Anos de Chumbo, Anos Rebeldes, Século XIX, Período Regencial, Império, Ciclo do Ouro, Interiorização do território brasileiro, Era Mauá, Século XVI), o Bloco III, à conceitos (populismo, industrialização, escravidão, Engenho, democracia, Modernismo, encilhamento, colônia, coronelismo, totalitarismo, Oligarquia, comunismo, movimento operário, Estado-Nação, imigração européia); o bloco IV à personagens ou quase-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 cara pintadas) e o bloco V às tensões e demandas 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).

Do total de 84 textos produzidos pelos alunos,¹⁷ selecionamos 25 que foram objeto de nossa análise. Consideramos como critério para a seleção desses 25 fragmentos discursivos as opções/significantes assinalados na primeira parte do questionário que correspondem a elementos usualmente empregados pelos discursos historiográficos de diferentes matrizes teóricas na produção de narrativas sobre o negro no âmbito das narrativas nacionais disponíveis. Desse modo, destacamos os questionários dos/as alunos/as que na primeira parte marcaram as seguintes palavras/expressões: Bloco I: sistema escravocrata, Revolta da Chibata, Revolta dos Malês e capoeira; Bloco II: Império, século XVI, contexto atual, século XIX; Bloco III: Engenho, escravidão; Bloco IV: João Cândido, Zumbi dos Palmares, família escrava; Bloco V: preconceitos religiosos, a questão racial; partindo em seguida para a análise dos seus respectivos textos produzidos na segunda parte da pesquisa.

Um primeiro movimento foi identificar, entre os 25 textos selecionados, aqueles que associavam esses diferentes termos do questionário ao significante “negro”. Foi possível constatar que não só a grande maioria dos textos (22 do total de 25) fez essa associação discursiva, como o termo assinalado pela maioria dos alunos foi “escravidão” como exemplificam os fragmentos abaixo.

A escravidão é uma parte fundamental do Brasil ao qual se refere aos escravos que existiam na época, *negros* que vinham da África para serem servidos aos brancos. (T. 902). (Grifo nosso.)

Desde que os negros chegaram ao Brasil, foram vítimas do sistema escravocrata que Império os obrigou a isso. E por isso foram escravizados, mas o Zumbi do Palmares brigou pela independência para não serem mais escravizados e *até hoje* apesar de tudo *muitos negros* são vítimas do *racismo* (T. 1002). (Grifo nosso.)

O sistema escravocrata estabelecido no Brasil trouxe muitas desigualdades, principalmente racial, porque *as pessoas negras* eram excluídas da população e além disso trabalhavam como escravos por muito tempo e não tinham direitos de ganhar salários (T. 1.002). (Grifo nosso.)

Tomando como exemplo os trechos acima, um primeiro ponto a destacar é a operação retórica da sinédoque (que confunde a parte com o todo) como recurso discursivo utilizado de forma recorrente nesses textos dos alunos ao se referirem à identidade diferencial negra. “Os negros”, “a África,” são identificados de forma generalista tendendo a sustentar a idéia de um

¹⁷ Foram aplicados 20 questionários na primeira turma (902), 29 (1002) e 35 (1001) nas outras duas.

“povo” ou “raça” negra em posição subalternizada em relação aos “brancos”. O significante negro se define assim nesse sistema discursivo pela relação estabelecida com o “branco”, isto é o “não-negro”, ambos percebidos como identidades, positivadas, fechadas nelas mesmas e essencializadas.

Embora reconheçamos que essas associações estejam presentes no senso comum e mesmo em alguns movimentos sociais – ao formularem suas críticas à injustiça social e /ou ao racismo e/ou ao preconceito racial – e desse modo constituem-se como prefigurações narrativas (Ricoeur, 1985) desses sujeitos/alunos, a sua presença nos chama a atenção pela recorrência em discursos produzidos no final de um percurso escolar relativamente longo. Não se trata de questionar a pertinência dessas associações, no absoluto, isto é fora de um sistema discursivo, mas sim de questionar a implicação de sua persistência em um campo discursivo onde a articulação com o discurso historiográfico acadêmico e escolar também interfere no estabelecimento de suas fronteiras. Essas refigurações discursivas dos alunos/as não seriam indícios de alguns aspectos das configurações narrativas fixadas nos textos curriculares de história com as quais eles se relacionaram ao longo de suas trajetórias escolares? Em caso afirmativo que articulações hegemônicas estão sendo reatualizadas na historiografia escolar que permitem a persistência desse tipo de fixação de sentidos? A quem interessa esse tipo de articulação?

Interessante observar 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. Esses discursos, 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.

A escravidão foi um tempo de muito trabalho para os negros. Os brancos faziam os negros de escravos para o seu comércio, suas terras, etc... *Eles trabalhavam o dia inteiro sem direito a salário e mordomia, o dormitório deles era chamado de senzala, e também era o lugar onde eles eram castigados com chicotadas por desrespeito ao seu dono.* A questão racial é um fato que também constituiu a escravidão, porque brancos achavam que negros não podiam conviver com eles por causa da cor da pele deles (T. 1002). (Grifos nossos.)

A escravidão foi marcante. Foi muito sofrimento. *Eles viviam largados e trancados num porão quase sem ar, úmido e sem luz.* Onde hoje em Salvador fica o Mercado Livre, eles eram tratados piores que cachorro. Apanhavam de chicote ou o que tivesse na frente, por qualquer coisa que os patrões não gostassem. Aquela época os negros (escravos) sofriam o preconceito. *Todo negro tinha que trabalhar, e ser um escravo.* (T.1001). (Grifos nossos.)

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 ou de João Cândido:

Zumbi dos Palmares era um dos escravos mais importantes, pois ele fez um grande papel na nossa História do Brasil (T. 902). (Grifos nossos.)

Zumbi dos Palmares foi um escravo que liderou a escravidão foi um guerreiro que ficou muito famoso *por* onde passava, e hoje é conhecido por todos e existe até um feriado em sua homenagem conhecido como consciência negra, que é no dia 20 de novembro (T. 902). (Grifos nossos.)

Zumbi dos Palmares foi o único negro a enfrentar os brancos e fugiu da senzala. Por isso ele é respeitado por todos os negros nesse mundo (T. 1.002).

João Candido viveu em uma época em que não “existiam” (falsamente) escravos. Por ser um marinheiro negro (não só ele) era tratado como escravo *ele se revoltou* e esse período ficou conhecido como Revolta da Chibata (T. 902). (Grifos nossos.)

Na época da República velha, aconteceu a Revolta da Chibata, que defendia a questão do preconceito social que foi liderada por João Candido, esse preconceito era muito visto no exército da Marinha. *João Candido entrou para a liderança* após seu amigo marinheiro ter levado 250 chibatadas. João Candido e seus amigos resolveram lutar pelos seus direitos. Depois de lutarem bravamente pelos seus direitos, acabaram com os castigos violentos do exército e da marinha (T. 1.001). (Grifos nossos.)

Em apenas dois textos dos 25 selecionados encontramos pistas nas configurações narrativas que nos remetem à renovação historiográfica em relação ao ensino da cultura afro-brasileira efetuada a partir a Lei 10.639: “(...) *tinha um texto que eu gostava de ler: os negros já foram reis e rainhas e sua cultura deve ser respeitada*” (T. 1002) e “*os negros foram um povo sofrido, mas*

sempre lutaram pelo o que queriam nos trouxeram crenças, comidas, danças enfim uma cultura cheia de charme” (T. 902). No entanto, esses mesmos fragmentos apontam que uma provável presença, na configuração narrativa da história do Brasil, de uma preocupação de valorização da cultura negra, não é suficiente para subverter a posição ocupada por essa identidade diferencial no processo da luta hegemônica. Embora essas narrativas do negro já tragam elementos novos como o reconhecimento de uma “cultura cheia de charme”, dependendo de como essas as abordagens historiográficas atuais forem hibridizadas com os outros fluxos de sentido já disponíveis, elas podem apenas ampliar a cadeia de equivalência do negro escravizado, sofrido, subalterno, incluindo uma percepção romantizada, sem, no entanto, subverter o processo de identificação hegemônico no âmbito da historiografia escolar.

Se a presença de diferentes matrizes historiográficas na produção de narrativas do negro por parte desses/as alunos/as faz parte das condições de produção desses discursos¹⁸ e, portanto não nos parece um elemento negativo para o desenvolvimento de estratégias culturais que permitam a produção de narrativas subversivas, o mesmo não podemos dizer sobre a forma como cada uma dessas matrizes ou como essa configuração narrativa escolar híbrida lida com as políticas culturais de identidade, em particular quando elas se referem aos sentidos atribuídos à experiência no tempo, isto é às relações estabelecidas entre passado, presente e futuro.

A análise do campo semântico nessas refigurações narrativas aponta a presença de vestígios possíveis de serem associadas às demandas do presente dessa identidade diferencial. Como é possível ler nos trechos abaixo, essas narrativas significam o presente, no qual são formuladas, o associando à marca da injustiça social e da discriminação racial.

Desde e que os negros chegaram ao Brasil, foram vítimas do sistema escravocrata que o império os obrigou a isso e por isso foram escravizados, mas o zumbi do Palmares brigou pela liberdade para não serem mais escravizados, *e até hoje apesar de tudo* muitos negros são vítimas de racismo (T. 1001).

Por causa desse período de escravidão, existe até hoje a questão racial, o preconceito, o racismo e a discriminação (T. 1002).

No entanto, os mecanismos discursivos possíveis de serem trabalhados, nas aulas de história, para potencializar essas demandas em meio a práticas articulatórias que envolvam as relações com o passado e o futuro não parecem terem sido incorporados nessas narrativas. De uma maneira geral, os fragmentos analisados tendem a operar com mecanismos, de articulação com o

¹⁸ Essa “bricolage” de matrizes teóricas tem sido vista por pesquisadores do campo do ensino de história (Gabriel, 2003; Monteiro, 2007) como uma especificidade do conhecimento escolar dessa área disciplinar.

passado, que reafirmam uma ou outra das modalidades identificadas por Ricoeur (1985) como sendo “sob o signo do Mesmo” ou “sob o signo do Outro”. Como vimos essas duas opções não oferecem elementos para buscar respostas em nosso presente de forma a responder questões do tipo: Como pensar o tempo sem a tirania do passado, do presente ou do futuro? Como retomar a ponte entre o campo da experiência e o horizonte de expectativa? Como tornar o passado menos previsível e o futuro um pouco mais determinado

Os trechos que se seguem exemplificam mobilizações de narrativas que operam apenas sob “o signo do Mesmo”, expressando não um conhecimento do “passado” e sim o pensamento do historiador/professor de história/aluno sobre o passado.

Há muito tempo atrás havia escravidão no Brasil, que ficou marcada *até hoje*, muitas pessoas ainda não esqueceram e são muito preconceituosas sobre a questão racial. *Hoje em dia no Brasil existem ainda muitas famílias escravas* e sofrendo preconceito (não só no Brasil) (T. 902).

A escravidão chegou ao Brasil logo depois que os portugueses descobriram o Brasil, a escravidão *durou muitos anos, e durante todo esse tempo* havia escravos que de destacavam, um exemplo de um deles era o Zumbi dos Palmares que tirava s escravos dos seus senhores. *Algum tempo depois* a escravidão acabou, mas mesmo assim o preconceito racial *continuava* (T. 901).

Esta relação entre passado presente se manifesta pela necessidade de tornar inteligível este passado por meio de sua persistência no presente ou ainda apagando a distância entre passado-presente, fundindo as duas temporalidades no presente do narrador sob o signo do mesmo. Nessa perspectiva, a diferença deixa de ser diferença ao se eternizar no presente, esvaziando-se em uma lógica de equivalência que se joga também no e como tempo.

A segunda possibilidade de articulação encontrada nesses trechos de narrativa nacional indica uma posição contrária, isto é, a preocupação em restituir a distancia temporal, ou seja, afastar o passado do presente. Pensar o passado sob o signo do Outro, significa perceber a diferença como algo que se materializa no tempo, ou seja, é o outro no passado, e portanto não afeta o ser do presente. Em nossa análise, percebemos em alguns textos produzidos pelos/as alunos/as marcadores discursivos que indicam seu distanciamento em relação aos eventos e aos personagens que é reconhecido como o outro no passado, isto é o ter-sido do acontecimento passado. Como podemos observar nos fragmentos abaixo, no processo de reconfiguração da trama prevalece a relação de distanciamento entre um “nós” aluno/brasileiro do presente e as “pessoas negras” do passado.

(...) a parte da matéria que eu mais gosto é a que fala sobre a escravidão, *pessoas que* trabalhavam mais do que podiam e além de tudo alguns eram humilhados, apanhavam e tinha toda a sua vida interrompida *por pessoas* que não o davam valor (T. 1.001).

O sistema escravocrata estabelecido no Brasil trouxe muitas desigualdades, principalmente racial, porque *as pessoas negras* eram excluídas da população e além disso, trabalhavam como escravas por muito tempo e não tinham direitos de ganhar salários (T. 1.002).

Os fragmentos discursivos analisados mostram a mobilização de dois tipos de relação com o futuro que não tendem a ser potencialmente subversivos no sentido de permitir equacionamentos que contribuam para a leitura de um futuro mais determinado, embora sempre aberto. Uma primeira forma paradoxal de relação reconhece o potencial de mudança, em termos de luta contra uma situação de opressão e de injustiça social ou de resistência a relações assimétricas de poder, mas simultaneamente, limita temporalmente as expectativas a um futuro passado, como ilustram os trechos a seguir:

João Cândido liderou a revolta após seu amigo marinheiro ter levado 250 chibatadas. Ele e seus amigos marinheiros resolveram lutar pelos seus direitos.

Lutaram bravamente contra os seus direitos, enviaram um ultimato ao presidente, roubaram navios da marinha, João Cândido foi até preso na Ilha das Cobras... Depois de tantos episódios João Cândido e seus amigos conseguiram acabar com os castigos no exército da marinha, mas a questão racial continua até os dias de hoje (T. 1.001). (Grifos nossos.)

Na Revolta da Chibata os marinheiros eram massacrados para trabalhar em coisas que eles não tinham seu direito não ganhavam nada pelo seu trabalho e além disso eles apanhavam. Mas teve um dia que eles se resolveram mudar. Queriam igualar seus direitos que era direito de trabalhar e receber mais com bastante luta. Aí eles conseguiram igualar seus direitos (T. 1.001). (Grifos nossos.)

Outra forma de relação com o futuro detectada nesses fragmentos traduz bem os ares de nossos tempos de incertezas, em que as expectativas se dissolvem no descrédito da possibilidade de qualquer mudança. O fragmento abaixo pode ser assim percebido como um traço do grau de desmobilização política em nosso presente, mas também como um grito de socorro, um pedido de orientação no tempo que um currículo de história, embora não possa ter a resposta, pode talvez contribuir para que os textos de história não retornem aos alunos /as apenas como eco de suas próprias interrogações.

Eu me lembro bem da escravidão, uma atitude muito errada, que infelizmente ainda acontece no Brasil. Infelizmente acontece algo me chateia muito que é: os fatos ruins continuarem marcando nossa história e não é só no Brasil não, no mundo todo. *Só fica uma pergunta no ar, será que se acabaram os tempos de felicidade?* (T. 901). (Grifos nossos.)

Assim e considerando que “(...) *é somente pelo modo no qual representamos e imaginamos a nós mesmos que chegamos a saber como nos constituímos e quem somos*” (Hall, 2003, p. 346), cabe-nos perguntar: Em que medida as configurações narrativas produzidas nas aulas de História tem contribuído para desenvolver estratégias culturais, na perspectiva anteriormente aqui trabalhada, isto é que possam “*efetuar diferenças e deslocar as disposições de poder*” (Hall, 2001, p. 339) em meio aos jogos de linguagem e do tempo? Fica a pergunta para futuras análises.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CARDOSO JÚNIOR, H. R. Narrativas e totalidades como problemas na historiografia – um estudo e dois casos. In: MALERBA J. (Org.). *Teoria, Método e Historiografia*. São Paulo: Papirus, 1996.
- DALONGEVILLE, A. *L’image du barbare dans l’enseignement de l’histoire: une experience de l’alterité*. Paris: l’Harmattan, 2001
- DOSSE, F. *A história à prova do tempo*. Da história em migalhas ao resgate do sentido. São Paulo: UNESP, 1999.
- GABRIEL, C. T. *Um objeto de ensino chamado História: a disciplina de História nas tramas da didatização*. Tese (Doutorado em Doutorado) – PUC-Rio. Rio de Janeiro, 2003.
- HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções do nosso tempo. In: *Educação & Realidade*, jul.-dez. 1997
- _____. *Da diáspora*. Identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003
- _____. Quem precisa de Identidade? In: SILVA, T.T. (Org.) *Identidade e Diferença*. A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.
- HARTOG, F. L’art du récit historique. In: *Passés Recomposés Champs et Chantiers de l’Histoire*. Paris: Editions Autrement, 1995. p.184-93. (Série Mutations, n. 150/151).
- HARTOG, F. Tempos do Mundo, História, Escrita da História. In : GUIMARÃES, M. L.S. (Org.). *Estudos sobre Escrita da História*. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2007.
- _____. Time, History and Writing of History: the order of time, Conferência pronunciada em Stocolmo em 1996 (KVHAA *Konferenser* 37: 95-113 Stockholm 1996). Tradução em português disponível: <<http://www.fflch.usp.br/dh/heros/excerpta/hartog.html>>.
- HOWARTH, D. Applying discourse theory: the method of articulation. In: _____ & TORFING, J. *Discourse theory in European politics*. Nova Iorque: Palgrave Macmillan, 2005.
- JAMESON, F. *Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo: Ática, 1997.
- KOSELLECK, R. *Le Futur Passé : contribution à la semantique des temps historiques*. Paris: Ed. de L’École des Hautes Études en Sciences Sociales, 1990.
- LACLAU, E. & MOUFFE, C. *Hegemonía y estrategia socialista*. Hacia una radicalización de la democracia. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2004.
- LACLAU, E. *La raison populiste*. Paris: Editions du Seuil, 2005.
- _____. *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires: Difel, 1996.

- MACEDO, E. Que queremos dizer com educação para a cidadania? In: LOPES, A.C.; LOPES, A.; LEITE, C.; MACEDO, E., TURA, M. de L. (Orgs.). *Políticas Educativas e dinâmicas curriculares no Brasil e em Portugal*, Petrópolis: DP et Alii, 2008.
- MONTEIRO, A. M. *Professores de História: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad, 2007.
- REIS, J.C. *As identidades do Brasil, de Vanhagen a FHC*. Rio de Janeiro: FGV, 1999.
- _____. Teoria e história da “ciência histórica”: tempo e narrativa em Paul Ricoeur, In: FIGUEIREDO, B.G; CONDÉ, M.L. (Orgs.). *Ciência, História e Teoria*. Belo Horizonte: Argvmentvm, Scientia, UFMG, 2005.
- RICOEUR, P. *Temps et Récit*. Paris: Le Seuil, v. 1-3, 1983-1985.
- ROUSSO, H. Réflexions sur l'émergence de mémoire. In : VERLHAC, M. (Org.). *Histoire et Mémoire*. Grenoble : CNDP, 1998.
- RÜSEN, J. Narratividade e objectividade na ciência histórica. In: *Estudos Ibero-Americanos*. Porto Alegre: PUC-RS, v. 24, n. 2, p. 311-35, dez. 1998.
- WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T.T. (Org.). *Identidade e Diferença*. A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

WHAT “BLACK” IS THAT MENTIONED IN HISTORY CURRICULUMS?

ABSTRACT

The aim of this study is to problematize the cultural strategies that involve fixing meanings of “black” in History curriculums, from analyzing the narrative structure of texts produced by high school students. We worked with the Theory of Discourse of Laclau and Mouffe and with the Ricoeur’s Hermeneutics, to consider identity policies as articulatory practices mobilized in language and time games in specific discursive systems. The analysis confirms the heuristic value of the dialogue that may be established between those authors for reflecting on the identification processes focused in that study.

Keywords: History curriculum; discourse, narrative structure.

Recebido em junho de 2010

Aprovado em junho de 2010