

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA: O DESENVOLVER DAS NOÇÕES DE INTERAÇÃO, DE SIGNIFICAÇÃO E DE IDENTIDADE

HISTORY TEACHERS EDUCATION: THE DEVELOPMENT OF THE CONCEPTS OF INTERACTION, MEANING AND IDENTITY

João Batista Gonçalves Bueno

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Arnaldo Pinto Junior

Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)

Maria de Fátima Guimarães

Universidade São Francisco (USF)

Correspondência

Departamento de História - Campus III
Rodovia PB-75, Km 1, Bairro Areia Branca
Guarabira – PB – Brasil. CEP: 58200-000
E-mail: joaobgbueno@hotmail.com

Resumo

O artigo reflete sobre três conceitos que são importantes para a formação dos professores de História: a interação, a significação e a identidade. Discute também quais são as possíveis alternativas e critérios que podem ser mobilizados na definição de atividades de interações significativas que visem conectar questões do passado ao presente do estudante. Além disso, analisa como algumas abordagens atuais do conceito de identidade estão modificando os objetivos do ensino de História.

Palavras-chave: Formação de professores; interação; identidade.

Abstract

This paper examines three concepts that are important for the formation of history teachers: interaction, meaning and identity. It also discusses what are the possible alternatives and criteria to be employed in the definition of significant interactions of activities aimed at connecting issues of the past to the student's present. It also examines how some current approaches to the identity concept are changing the objectives of the teaching of history.

Keywords: Teachers' education; interaction; identity.

Uma das discussões que mais tem avançado na área do ensino de História na atualidade é a que aborda a formação de professores. Considerando que a maioria dos cursos de graduação em História no Brasil contempla a modalidade Licenciatura, este crescente interesse também é compreendido pela complexidade do processo de formação do professor, uma vez que docentes das instituições de ensino superior são colocados em situações que demandam constantes reflexões, principalmente relacionadas às transformações legais e práticas que estão ocorrendo na Educação Básica. Dentre as recentes transformações, podemos destacar: os avanços que as tecnologias digitais têm imputado nos perfis de adolescentes e jovens matriculados no Ensino Fundamental e Ensino Médio, as diretrizes curriculares nacionais e seus impactos sobre os programas escolares, as políticas públicas educacionais em suas diferentes perspectivas pedagógicas (adotadas em estabelecimentos federais, estaduais e municipais), a múltiplas capacidades demandadas aos professores e estudantes para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem no âmbito do conhecimento histórico.

Por meio de determinadas ações, órgãos públicos (Ministério da Educação e Secretarias estaduais e municipais de Educação) demonstram preocupação com essa temática, justificada pelo processo de diminuição do número de estudantes matriculados nos cursos de Licenciatura desde a última década do século XX. Ocorrendo no Brasil e em vários países ocidentais, este fenômeno tem raízes na desvalorização econômica e social da profissão docente, reconhecido pelas dificuldades iniciais da carreira, pelos baixos salários, pela falta de estrutura nas escolas e pelas dificuldades de relacionamento entre profissionais da educação, estudantes e demais integrantes da comunidade escolar.¹ Somado a isso, também ocorre o fenômeno de evasão de docentes nas escolas, pois uma porcentagem significativa de diplomados nos cursos de Licenciatura deixa o ofício nos primeiros anos de magistério.

A partir da década de 1980, linhas de investigação que abordavam o tema da formação inicial e/ou continuada de professores de História foram desenvolvidas com distintos recortes e aportes teórico-metodológicos: a história do ensino de História, as formas de produção e uso dos materiais didáticos, os embates acerca da elaboração dos documentos curriculares, a educação patrimonial, o processo de aprendizagem dos estudantes nas aulas de História, os usos de linguagens, tecnologias e metodologias no ensino de História. Ao dialogar com as contribuições dos historiadores da educação, podemos incluir os estudos sobre as questões relativas à cultura material e escolar,² como se dão os processos de aprendizagem na aula de

¹ Cf. LANG, Vicent. A profissão de professor no França: permanência e fragmentação. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (Orgs.). *O ofício de professor*. História, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 152-166; MOON, Bob. Practical experience in teacher education: charting a European agenda. *European Journal of Teacher Education*, v. 19, issue 3, 1996, p. 217-249.

² Cf. BERRIO, Julio Ruiz (Ed.). *La cultura escolar de Europa: tendencias históricas emergentes*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 2000; FARIA FILHO, Luciano Mendes et al. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação. *Educação e*

História, dentre outros temas possíveis que extrapolam o espaço da escola, mas que se utilizam da forma escolar.³

Considerando esses cenários, professores universitários têm atuado nas disciplinas voltadas para as práticas de ensino e estágio supervisionado lançando mão dos referenciais teóricos que norteiam os conhecimentos históricos, na busca de diálogos com conhecimentos específicos das áreas de Pedagogia, Psicologia e outras Ciências Sociais. Ao fazerem as conexões entre diferentes áreas, os formadores procuram construir junto aos futuros professores as noções dos saberes histórico escolares que circulam na Educação Básica. Por conseguinte, acentuamos que a atividade educativa que se relaciona a esta prática de formação ultrapassa o âmbito do conhecimento específico da História.

Neste caso, os licenciandos poderiam rememorar suas experiências da vida escolar e suas visões acerca da disciplina escolar História, para discutirem os conceitos e teorias da História na relação com os princípios educacionais que são trabalhados na universidade. Ao fazerem isso, novas possibilidades de interpretação são abertas para que estes conhecimentos sejam visualizados como resultado de construções sócio-históricas. Assim, o futuro profissional pode compreender que os saberes históricos estudados na universidade fundamentam sua formação. Contudo, estes são diferentes dos saberes histórico escolares que circulam nas escolas. Essa constatação potencializa, conseqüentemente, a reflexão sobre quais são as diferenças entre o saber histórico escolar e o saber histórico produzido na academia?

É importante ressaltarmos que os saberes históricos acadêmicos foram elaborados em tempos distintos, por estudiosos pertencentes a diferentes comunidades científicas, as quais legitimaram esses saberes e tenderam a responder às necessidades de grupos sociais nos períodos em que foram sistematizados. Estes se constituem por um arranjo normativo, ordenado e hierarquizado de conhecimentos que podem sofrer alterações durante o tempo e que vão caracterizar a ciência. Já os saberes históricos escolares têm origem em alguns destes fundamentos, todavia, incorporam os comportamentos escolares que são constituídos por um “conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar (...) e de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos”.⁴ Deste modo, compõem um agrupamento de conceitos, teorias, princípios e procedimentos escolares e históricos que tomam a forma dos programas escolares e que devem ser aprendidos e ensinados aos estudantes. Estes evidenciam um determinado modelo científico que orienta como e o que deve ser aprendido, bem como quais são as demandas gerais do processo de escolarização.

Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 1, 2004, p. 139-159; JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 1, jan./jun. 2001, p. 9-43.

³ Cf. VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 33, 2001, p. 7-47.

⁴ JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Op. cit.*, p. 10.

Como, em diversas situações, os conhecimentos são apresentados antecipadamente aos professores pelas disposições dos conteúdos impressos nos materiais didáticos, ou pelas orientações das propostas curriculares, o estudante da licenciatura pode perceber como o ensino de História na Educação Básica não é neutro. Partilhemos estas considerações com Tardif e Lessard quando defendem que:

Não podemos esquecer que o saber escolar não é passado como um objeto puramente cognitivo, mas também se constrói, sempre, como um projeto para impor uma cultura a outras pessoas. A tarefa docente consiste, assim, em tornar natural essa imposição arbitrária da cultura, fazendo com que ela atinja o interesse ou as necessidades dos alunos. [...] Enfim, o discurso do professorado [...] impõe também sistematicamente normas e avaliações: “está certo, está legal, está ok.!, está ruim, não falemos disso, não, está correto” etc. Não se trata, portanto de um discurso objetivo, seguro, mas “deontológico”, ou seja, um discurso que divide o mundo, as coisas, as pessoas, os atos, as palavras, em regiões qualitativamente diferentes, baseando-se em preferências e escolhas.⁵

Neste artigo, propomos que todos estes assuntos podem ganhar maior complexidade a luz de três conceitos que são relevantes para a formação dos professores de História: a interação, a significação e a identidade. Esses conceitos relacionam-se entre si e se colocam, atualmente, como questões de primeira grandeza no processo de estudo dos futuros docentes de História da Educação Básica. É senso comum que as relações de interação que ocorrem nas salas de aula são um dos principais problemas que afligem a maioria dos professores. Isso é facilmente verificado pelos licenciandos nos estágios ou por meio da imprensa, que divulga recorrentes conflitos em ambientes escolares. Outra questão que tem impactado a organização do ensino e o desenvolvimento do trabalho docente é a que se refere às transformações nas formas que se dão as interações na contemporaneidade, pois grande parte das relações interpessoais entre os jovens estudantes têm sido mediadas pelas novas tecnologias digitais.

Acreditamos que avanços nas relações interpessoais entre professores e estudantes podem potencializar o desenvolvimento de práticas de ensino que valorizam a criação de significados e reflexões sobre os estudos históricos. Por conseguinte, com base nos conceitos de interação e significação propomos, então, a seguinte questão: quais são as finalidades que o estudo das concepções de identidade tem para o ensino de História nos dias atuais?

Na busca de possíveis respostas para essa questão, traçaremos um panorama histórico sobre esse conceito, priorizando as principais variações que a noção de identidade assumiu para o ensino de História. Ao mesmo tempo, pretendemos problematizar como o estudo das concepções de identidades pode contribuir para ampliar-mos a compreensão de distintos grupos sociais na atualidade.

⁵ TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2013, p. 252.

A interação entre professores e estudantes

Diante das diferentes exigências que regem a profissão docente, a tarefa de formar um professor de História envolve um processo de aprendizagem sobre as formas de como se dão as práticas de interações interpessoais nas salas de aulas. Para discutirmos essa ideia, pensamos nas seguintes questões: qual é a compreensão que o licenciando tem sobre seu futuro papel de formador? Como ele poderá refletir sobre suas próprias experiências pessoais no interior da escola? Como reconhecer as relações que pressupõem a alteridade entre ele e os estudantes? Quem são os sujeitos (outros) estudantes? Como o jovem da atualidade se vê e se percebe na Educação Básica? Que expectativas os sujeitos estudantes têm para a sua formação escolar? Como os estudantes da Educação Básica se relacionam com os conhecimentos? Os estudos da disciplina História potencializam transformações em suas vidas? Enfim, apenas registramos algumas questões relevantes, dentre as inúmeras que poderíamos levantar com o intuito de trazermos à luz a complexidade de indagações que estão imbricadas no processo de construção de interações entre professores e estudantes.

As relações que envolvem a formação do professor devem ser consideradas dos pontos de vista subjetivo e objetivo, pois em sala de aula se estabelecem relações interpessoais que alteram as visões de si e do outro, ou seja, dos professores e estudantes que estão envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. As visões que são construídas relativas ao outro (do professor para o estudante, do estudante para o professor e do estudante para o outro estudante) têm força para alterar a psique dos indivíduos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Por conseguinte, o ato de ministrar uma aula de História compreende uma ação social de ensino-aprendizagem que se volta para o estudante e que só acontece e pode dar algum resultado se são criadas relações de comunicação eficazes que partam dos professores para os estudantes, dos estudantes para os professores e dos estudantes para os outros estudantes. Igualmente, as ações comunicativas precisam ser estabelecidas de forma clara e explícita. Caso contrário, tais ações podem promover desvios de entendimento entre as partes envolvidas. Isto significa que o licenciando precisa compreender que a produção dos saberes históricos escolares nas salas de aula será plenamente realizada se as condições de interação entre professores e estudantes forem geradas, situação que propicia a efetiva criação de uma dimensão comunicativa.

Ainda, segundo Tardif e Lessard:

A interatividade caracteriza o principal objeto do trabalho do professor, pois o essencial de sua atividade consiste em entrar numa classe e deslanchar um programa de interações com os alunos. Isto significa que a docência se desenrola concretamente dentro das interações: estas não são apenas alguma coisa que o professor faz, mas

constituem, por assim dizer, o espaço – no sentido do espaço marinho ou aéreo – no qual ele penetra para trabalhar.⁶

O processo de interação com os estudantes vai sendo construído com o transcorrer das aulas durante o ano letivo e, na maior parte das vezes, quem estimula essa ação é o professor. É ele que continuamente precisa “ler e interpretar” os movimentos que ocorrem na sala de aula, tanto dos estudantes individualmente, quanto dos grupos, percebendo como são suas reações em relação às ações propostas e se as motivações estão resultando em avanços da aprendizagem. Dentro da diversidade de ações que ocorrem ao mesmo tempo nas salas de aula, o professor necessita, ainda, compreender e se aproximar da história de vida dos seus estudantes, buscando diferentes maneiras de entender como se dão as experiências sociais da comunidade à qual pertencem. Também precisa saber sobre suas vivências familiares e como se constituem as peculiaridades das linguagens locais. Isto significa propor que o professor de História exerce um papel de pesquisador de e no seu espaço de trabalho, pois ao levantar dados que trazem informações sobre os seus estudantes e ao sistematizá-los mentalmente, institui-se a possibilidade da criação de uma visão histórica particular da vida de cada integrante da sala de aula. Ao fazer isso, cria uma imagem da turma e tem a chance de adquirir um domínio de conhecimentos que pode potencializar a projeção de ações de ensino que o aproxime de seus estudantes.

Outra questão que contribui de forma peculiar para a construção de interações entre professores e estudantes é a afetividade. Este componente emocional é essencial, pois permite que os professores e os estudantes explorem e explicitem suas emoções, seus afetos, suas inseguranças pessoais, tornando a atividade de trabalho menos impessoal. Neste caso, ao desenvolver suas ações cotidianas, o professor pode recorrer aos conhecimentos históricos para criar relações entre tempos distintos que despertem as emoções afetivas nos estudantes. Este tipo de atividade pode provocar a criação de reflexões que tragam à tona sensibilidades e questões socioculturais do presente. Além disso, o professor pode explorar questões históricas relativas aos problemas étnico-raciais e de gênero, que expressem diferentes valores éticos ou, então, preconceitos que potencializam o reconhecimento da alteridade entre os variados indivíduos e grupos que compõem a sala de aula e a sociedade. Poderíamos ainda, listar aqui muitas outras práticas de ensino que propõem a exploração de temáticas que estejam próximas das vivências cotidianas dos estudantes, entretanto, não é esse o objetivo desse artigo.

⁶ TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente. Op. cit.*, p. 235.

A criação de processos de significação

Os Parâmetros Curriculares Nacionais⁷ (PCN's) sugeriram abordagens metodológicas para a disciplina História que valorizassem as habilidades de observação, de comparação, de registro de representações espaciais e temporais, de iniciação a leitura de mapas e globos e de resolução de problemas. Além disso, entendiam que o processo de ensino se dava pela transposição didática⁸ e que os conceitos históricos são adquiridos dentro e fora da escola, e podem ser aprendidos a partir de problemas e situações do presente.

Os PCN's partiram de concepções teóricas que relacionavam três visões de ensino-aprendizagem: a teoria construtivista de Jean Piaget, que valoriza os processos de desenvolvimento cognitivo e operatório por faixas etárias; a teoria histórico-cultural de Vigostsky, Luria e Leontiev, que valoriza os processos culturais e historicamente mediados pela atividade humana; e a teoria de Ausubel, que valoriza a aprendizagem significativa e que leva em conta os conhecimentos prévios dos estudantes para a construção de outros saberes.

Vamos nos ater a este último autor para avançarmos em nossas reflexões. Para Ausubel:

O conhecimento é significativo por definição. É o produto significativo de um processo psicológico cognitivo (“saber”) que envolve a interação entre ideias “logicamente” (culturalmente) significativas, ideias anteriores (“ancoradas”) relevantes da estrutura cognitiva particular do aprendiz (ou estrutura dos conhecimentos deste) e o “mecanismo” mental do mesmo para aprender de forma significativa ou para adquirir e reter conhecimentos.⁹

Partindo desta perspectiva, Moreira¹⁰ procura problematizar esta definição, entendendo que o ensino significativo não se dá por associação direta dos conteúdos com os saberes já apreendidos pelos estudantes. Ao contrário disso, indica que o ensino significativo ocorre pelos processos de interação entre aspectos específicos dos conteúdos já aprendidos, os quais foram considerados relevantes e possuem alguma ligação com as novas informações. Para esse autor, é esse processo que resulta na composição de uma nova estrutura cognitiva que varia de pessoa para pessoa, e onde as novas informações passam a adquirir significados.

⁷ Cf. Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: história*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

⁸ Cf. CHEVALLARD, Yves. *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique, 1991.

⁹ Cf. AUSUBEL, David. P. *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Plátano, 2003, folha de rosto.

¹⁰ MOREIRA, Marco Antonio. A teoria de Ausubel. In: _____. *Aprendizagem significativa*. Brasília: Editora UnB, 1999, p. 13.

Assim, para que o ensino de História torne-se significativo, o professor em formação precisa levar em conta que é necessário ultrapassar o conhecimento veiculado nos livros didáticos, pois estes trazem apenas as informações históricas de forma generalizada e sistematizada.¹¹ Além disso, podem-se criar diferentes estratégias de uso desse tipo de material, superando as tradicionais práticas de ensino caracterizadas pela leitura dos textos didáticos e resolução de exercícios.

Diversos pesquisadores,¹² que concentraram seus estudos no entendimento de como transcorrem os processos de construção de significados para o ensino de História, afirmam que estes têm início na investigação do conhecimento prévio dos jovens estudantes. Tal ação possibilita ao professor compreender quais foram as informações assimiladas pelos estudantes nos anos anteriores de estudo ou, então, o que eles conhecem do tema que será trabalhado em sala de aula e que é proveniente de informações adquiridas através dos meios de comunicação de massa. Também será pelo referido procedimento de investigação que o professor de História poderá construir relações entre o presente e o passado do estudante. Feito isso, o professor poderá explorar atividades que utilizem documentos históricos¹³ que tenham alguma relação com o conhecimento prévio dos estudantes. Essas atividades, dentre outras possibilidades de atuação didática, poderiam ser pensadas com o propósito da elaboração de leituras plurais sobre a História, potencializando a produção de reflexões sobre as mudanças e permanências que ocorreram com o passar do tempo.

Esse tipo de prática de ensino abre a possibilidade para que os professores estabeleçam relações entre os conhecimentos de épocas distintas, as quais podem facilitar o processo de interação significativa.¹⁴ Consideramos que é a partir da construção dessas relações conceituais que os estudantes podem compreender, criar argumentos e explicações sobre como tais questões ainda são importantes nos dias atuais. Assim, eles podem perceber que questões, problemas e opções elaboradas e escolhidas pelas pessoas que viveram no passado têm relação direta para a produção de suas visões de mundo, de seu comportamento social, ou da forma como eles emitem suas opiniões; ou, ainda, como eles criam seus argumentos sobre os problemas da atualidade.

¹¹ Acreditamos que os livros didáticos de História são importantes para o desenvolvimento dos conteúdos da disciplina História. No entanto, o seu uso deve ser valorizado para atividades de compilação dos conhecimentos, ou seja, como atividade final que sistematizará o conteúdo aprendido. Assim, os trabalhos com os livros didáticos precisam ser precedidos por práticas de ensino que investiguem o conhecimento prévio dos estudantes e por atividades que abram a possibilidade do estudante construir relações entre o conteúdo que será trabalhado e questões que fazem parte do seu cotidiano.

¹² Dentre os pesquisadores que indicaram que a pesquisa do ensino prévio é importante para criar a significação em História, destacamos Regina Célia Alegro, Maria Auxiliadora Schmidt e Isabel Barca.

¹³ No Brasil observa-se, desde as reformas curriculares da década de 1980, a crescente valorização e incentivo às práticas de ensino que utilizam documentos históricos.

¹⁴ Cf. PRATS, Joaquín. Ensinar História no contexto das Ciências Sociais: princípios básicos. *Educar*, Curitiba, número Especial, 2006, p. 191-218.

Como professores que atuam na formação de professores de História, percebemos por meio de nossas práticas cotidianas que a construção de atividades que propõem a elaboração de significações, que unem as questões do presente ao passado do estudante, é o segundo obstáculo a ser vencido pelos licenciandos. Inicialmente, o professor precisa estabelecer a interação com seus estudantes para levantar informações sobre a comunidade na qual atua. Dessa forma, o professor terá elementos básicos para discernir quais conhecimentos, conteúdos e teorias da área de História são mais adequados para o desenvolvimento de seu trabalho. É a partir do processo de interação e desses conhecimentos que o professor poderá relacionar as memórias individuais e coletivas que formam às visões de mundo e as concepções humanas e históricas dos estudantes, conectando as questões do tempo presente às do passado. Para fazer isso, é conveniente que sejam construídas correspondências entre os problemas históricos e as informações, visões de mundo e os valores que fazem parte da vida cotidiana dos estudantes. Logo, é pelo reconhecimento desses pontos que o professor se capacita para propor reflexões que estimulam a curiosidade dos estudantes. Concomitantemente, poderão ser elaboradas perguntas que desloquem certezas sobre um determinado acontecimento e respectivas análises e explicações sobre o tempo histórico estudado. Desta forma, desestabilizam-se as respostas prontas acerca de uma dada situação do presente, a qual foi previamente selecionada pelo professor para ser problematizada em aula. Quando os professores conseguem fazer isso, abrem-se possibilidades de construções de diferentes explicações para o tempo presente, promovendo desta forma outras articulações entre as variadas temporalidades.

Ressaltamos ainda que ao propor a construção de significados para os temas que serão estudados no ensino de História, é indispensável que o professor tenha o cuidado para não se restringir às soluções de problemas gerais, universais e globais. Ao contrário disso, é conveniente que ele garanta que as construções das relações entre o presente e o passado, também valorizem abordagens que respeitem as singularidades das trajetórias de vida de seus estudantes. Desta forma, o professor tem a possibilidade de expressar problemáticas sociais e culturais que são marcadas pela instabilidade, pela unicidade e pela particularidade de cada um dos estudantes no coletivo, e “[...] que são obstáculos inerentes a toda generalização, as receitas, em suma à racionalidade instrumental pura e simples”.¹⁵ Além disso, o estudante da Educação Básica pode compreender que tais concepções, crenças e interpretações do passado só foram possíveis dentro de uma dada historicidade. Deste modo, elas constituem-se de visões de mundo, de mentalidades e de crenças que não podem ser interpretadas como fenômenos isolados, pois somente tornaram-se possíveis entre os diferentes grupos que compunham uma determinada sociedade, e que explicitaram relações de articulação, de conflitos e de resistências ocorridas em um determinado espaço e tempo histórico. Essa compreensão possibilita que o estudo do passado possa ganhar significado, pois se atribui a ele um conjunto de mecanismos sócio-

¹⁵ TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente*. *Op. cit.*, p. 257.

históricos que foram construídos sobre um pano de fundo onde os conceitos elaboraram-se a partir dos estados mentais de grupos coletivos.¹⁶

Os diferentes conceitos de identidade no ensino de História

Um dos principais objetivos do ensino de História – ao menos na maioria dos países ocidentais desde o século XIX – foi o de formar pessoas em consonância com os interesses dos poderes dominantes.¹⁷ Instituída nas escolas brasileiras no século XIX, por muito tempo essa disciplina foi vinculada à legitimação do Estado e a conformação das nações. Estes objetivos eram buscados por meio do ensino das noções de identidade nacional e do sentimento de defesa da pátria.

Do século XIX até os dias atuais ocorreram modificações nesses conceitos, principalmente no enfoque dado as questões relativas ao nacionalismo, civismo e patriotismo. Por conseguinte, a disciplina História sempre foi alvo do interesse do Estado no Brasil, por estar em consonância com as necessidades e objetivos das políticas ou dos regimes políticos que se alternaram no poder.

Tal aspecto vai ao encontro das considerações de diferentes autores. Marc Ferro concluiu que a História é uma disciplina escolar que sempre esteve a serviço da construção da identidade nacional.¹⁸ Antonio Gramsci entendia que a construção da identidade nacional procurava criar a noção de estado hegemônico, e isso possibilitava que as classes dominantes conseguissem ser reconhecidas como legítimas para manterem-se no poder.¹⁹ Os estudos de Pierre Bourdieu, do mesmo modo, procuravam compreender como a noção da identidade nacional representava um processo de conflito que se estabelecia através de poderes simbólicos. Neste caso, utilizavam-se as bandeiras, os hinos, as festas cívicas, etc. para criar a crença e dar legitimidade à noção de pertencimento a uma nacionalidade.²⁰ Já o historiador Ulpiano Toledo Bezerra de Menezes, baseando-se nas contribuições teóricas de Pierre Nora e Michel Pollak, reconhece que a memória nacional forma as bases culturais para a elaboração e o desenvolvimento da identidade nacional. Segundo esse autor:

[...] a memória nacional não é a somatória das diferentes memórias coletivas de uma nação, apresenta-se como unificada e integradora, procurando a harmonia e o escamoteamento ou sublimando o con-

¹⁶ Cf. ARIÈS, Philippe. A história das mentalidades. In: LE GOFF, Jacques. *A história nova*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998, p. 154-172.

¹⁷ Cf. PAGÈS, Joan; GONZÁLES, M. Paula (Coords.). *Història, memòria i ensenyament de la història: perspectives europees i llatinoamericanes*. Bellaterra, Espanya: Universitat Autònoma de Barcelona, Servei Publicacions, 2009.

¹⁸ Cf. FERRO, Marc. *Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero*. México: Fondo de Cultura Económica, 1990.

¹⁹ Cf. GRAMSCI, Antonio. *Escritos políticos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. 2 v.

²⁰ Cf. BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Lisboa: DIFEL, 1989.

flito: é da ordem da ideologia. Por isso mesmo, o estado e as camadas dominantes [...] são os interessados na reprodução da ordem social [...] e são os principais responsáveis pela sua constituição e circulação.²¹

A par de tais considerações, trazemos na sequência um breve levantamento das principais variações da noção de identidade nacional, ocorridas entre os séculos XIX e XX, até chegarmos à noção de identidade que está sendo proposta para o ensino de História na atualidade. Estas últimas foram embasadas e norteadas pelas concepções de direito à educação, defendidas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Posteriormente, discutiremos como tal noção de identidade está modificando os objetivos do ensino de História na Educação Básica. Assim, esperamos contribuir para que os professores em formação reflitam sobre quais são os objetivos que contemplam o ensino de História. Ou, ainda, para que tenham a oportunidade de se posicionarem em relação aos possíveis critérios na busca da construção de propostas de interações significativas que articulam questões do passado ao presente do estudante.

Neste artigo não temos a pretensão de fazer um balanço crítico sobre o tema das identidades e nem teríamos espaço para fazer uma síntese historiográfica de forma sistemática e exaustiva. Buscamos apenas problematizar as mudanças na compreensão da noção de identidade ocorridas na primeira década do século XXI, e que tem propiciado a alteração e a produção da historiografia voltada ao campo de investigação do ensino de História. Ademais, esse processo vem forçando, por meio de referenciais teóricos baseados na historiografia alemã e anglo-saxônica²² os deslocamentos nas investigações sobre o ensino de História em diferentes programas de pós-graduação em universidades brasileiras.

A historiografia relacionada à área de ensino de História já propôs abordagens que buscavam compreender como se desenvolveram no ensino dessa disciplina os processos de legitimação, de justificação, de glorificação e de mitificação das nações. Por meio desses estudos passamos a compreender como as consciências políticas dos estudantes foram mobilizadas, vez ou outra, submetendo os estudantes às ideias defendidas por regimes que valorizavam um nacionalismo exaltado. Dentro dessa perspectiva de pesquisa, diferentes historiadores brasileiros,²³ ligados à área de ensino ou não, já se debruçaram sobre esse tema, procurando demonstrar a historicidade que o conceito de identidade nacional assumiu em nosso país, desde o século XIX até o início do século XXI. Tais estudos indicam que no século XIX a disciplina de História foi marcada por práticas de ensino que valorizavam a existência de um passado

²¹ MENESES, Ulpiano Toledo B. A construção original do território americano. *Revista USP*. São Paulo, n. 12, 1992, p. 13.

²² Dentre estes, destacam-se as produções do alemão Jörn Rüsen e do inglês Peter Lee.

²³ Cf. as produções das historiadoras Circe Bittencourt, Arlette Medeiros Gasparello, Thais Nívia Fonseca, dentre outros pesquisadores.

nacional. Esperava-se criar significados para a identidade nacional ressaltando a ideia de origem do povo brasileiro pelas três raças, valorizando, neste caso, as palavras Pátria, Nação e Liberdade.²⁴

No final do século XIX, com a proclamação da república, o ensino de História passou a estimular com maior ênfase a formação do sentimento de pertencimento a um estado nacional e a ideia de união dos estados em um regime federativo. Além disso, era importante incutir nos estudantes valores que formavam a noção do ser cidadão, em uma perspectiva liberal, ou seja, o cidadão possuía direitos e muitos deveres para com o Estado. Neste momento era papel do professor de História a construção de atividades que trabalhavam com os conceitos de civismo e de patriotismo.

Focalizando a Era Vargas, observamos a ação do ministro Capanema. O 1º parágrafo do art. do Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942, ressaltava que o ensino de História deveria ser responsável pela formação nacionalista da personalidade do jovem, e o ensino dessa disciplina teria a necessidade de valorizar a construção da consciência patriótica. Neste período, os professores de História deveriam se esforçar para que os estudantes compreendessem quais eram os problemas, as necessidades e a missão da pátria, resistindo assim aos perigos que a ameaçavam, sobretudo no confronto com ideias comunistas e fazendo com que a pátria mantivesse sua independência, ordem e destino.²⁵

Com o término da 2ª Guerra Mundial, o problema do ensino da noção de identidade nacional transformou-se em uma questão internacional. Foram geradas ideias que passaram a nortear as políticas de ensino de História da maioria dos países ocidentais, inclusive do Brasil. Estas concepções tinham como objetivo controlar o ensino de História das nações, evitando-se o desenvolvimento de nacionalismos exacerbados. Concebidas nestes anos pela UNESCO,²⁶ procuravam expor as linhas mestras de como os estados deveriam manter sobre controle o estudo de História da nação. O objetivo central dessas orientações era que os Estados ajustassem as visões de História que eram passadas aos estudantes, impossibilitando que ocorressem os acirramentos das rivalidades históricas existentes entre as nações do mundo ocidental. Neste momento, o desenvolvimento da noção de identidade nacional no Brasil passou a ser pensado a partir do reconhecimento das diferenças e semelhanças existentes

²⁴ Cf. GASPARELLO, Arlette Medeiros. Homens de letras no magistério: Joaquim Manuel de Macedo e a construção de uma história escolar. *Revista de História*, São Paulo, n. 164, jan./jun. 2011, p. 463-485.

²⁵ FONSECA, Thais Nívia de Lima. *História & ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 51.

²⁶ Para maiores informações sobre essa questão, sugerimos a leitura do livro *A handbook for the improvement of textbooks and teaching material*, editado no ano de 1949 pela UNESCO, em decorrência da primeira Conferência Geral sobre educação. A intenção principal do programa era examinar, revisar e traçar diretrizes para a escrita de materiais didáticos que estabelecessem que o entendimento internacional sobre os conteúdos do ensino estava acima dos interesses nacionais. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0006/000630/063011eo.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2015.

entre os diversos países do mundo. Para realizar essa tarefa, os professores de História necessitavam encontrar pontos convergentes entre as histórias dos grupos de países do mundo ocidental, e estas ligações possibilitariam que os estudantes compreendessem porque determinados países optaram pelos valores democráticos. Valorizou-se, dessa forma, o pertencimento da nação brasileira ao grupo das nações “democráticas”, e como consequência os cidadãos brasileiros deveriam combater ideias comunistas, associadas ao totalitarismo.

No período da ditadura civil-militar, o ensino de História passou a dar “[...] maior ênfase os símbolos da pátria, as festas comemorativas, as datas nacionais procurando impor um nacionalismo xenófobo e truculento”.²⁷ Desejava-se criar um sentimento de identidade nacional que era baseado na defesa dos valores nacionais contra um inimigo comum. Este inimigo estava entre nós, fazia parte de nossa população e desejava conturbar nossa sociedade, transformando-a de democrática em comunista totalitária.

A partir de meados da década de 1980, com o fim do regime ditatorial, valorizou-se o processo de ensino de História que reconhecia a necessidade de instrumentalizar os jovens para participarem da construção de uma sociedade democrática. Intensificaram-se os questionamentos acerca dos conteúdos factuais, surgindo espaços para variadas abordagens temáticas da História escolar. Além disso, reconhecia-se a existência de diferentes identidades sociais. Procurou-se trabalhar com as identidades dos grupos excluídos da História nacional, e dentro desse processo valorizaram-se as identidades dos negros, dos índios, das mulheres, dos homossexuais, dos sem-terras, dentre outros grupos sociais. Esse processo culminou na publicação da Lei nº 10.639/03 que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de História e da cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas da Educação Básica. Esta lei foi complementada, alguns anos depois, com a obrigatoriedade do ensino da História dos povos indígenas brasileiros – Lei n. 11.645/08.

Para o desenvolvimento das novas abordagens, a didática do ensino de História passou de uma pedagogia centrada no ensino, para uma pedagogia centrada nas aprendizagens dos estudantes.²⁸ O conceito de identidade nacional deixou de ser visto de forma homogênea e passou a ser identificado como um conjunto de diferentes identidades que formaram a pluralidade da cultura brasileira. Esses grupos possuíam uma cultura própria e por isso, tinham uma identidade singular. Representavam-se por valores e símbolos culturais distintos. No entanto, essas características não poderiam impedir o direito de todos pertencerem à nação brasileira.

²⁷ NERCOLINI, Marildo José. A música popular brasileira repensa identidade e nação. *Revista FAMECOS*. Porto Alegre, n. 31, dez. 2006, p. 126. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrio.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/3402/2667>. Acesso em: 26 fev. 2015.

²⁸ LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 19, n. 38, 1999, p. 128.

Partindo desta concepção, podemos entender que o conceito de identidade é criado e mobilizado pela articulação de discursos,²⁹ os quais têm como objetivo desenvolver a consciência de unidade entre membros de um grupo social ou de uma comunidade, ou entre indivíduos de um país ou diferentes países. Ao mesmo tempo, entendemos que esses discursos procuram formar a consciência da diferença em relação aos outros, ou seja, favorecem o sentimento de alteridade.

Segundo Haroche:

A alteridade supõe um limite, uma fronteira entre o eu e o não eu [...] a ausência de limite traduz-se pela desmedida em ação na fluidez e liquidez das sociedades contemporâneas, o que nos leva a recolocar com veemência tanto a questão do outro como do eu. A desmedida entrava e dificulta a percepção, a representação, a existência do outro e leva a condições inéditas de formação, estruturação e desestruturação do eu e do outro e, em consequência, de suas possibilidades de interação.³⁰

Notamos também que nas sociedades contemporâneas ocorre um processo de expansão das concepções de identidades múltiplas, as quais procuram dar respostas aos movimentos de dissolução das fronteiras dos estados nacionais. Ao analisarmos o desenvolvimento da economia transnacional, percebemos que existe a crença de uma virtualidade das fronteiras nacionais. Na economia globalizada ocorre a sensação da não existência de divisas nacionais, pois grandes quantidades de capital não físico mudam de mãos rapidamente, indo de um espaço ao outro do mundo em poucos minutos. Vislumbra-se, assim, um futuro onde os capitais e os indivíduos circulem dentro dos blocos econômicos de maneira livre e respeitando suas diferenças étnico-culturais. Essas ideias também têm servido para justificar que os Estados nacionais perderam a capacidade de controle sobre as empresas supranacionais.

Em tal contexto, às finalidades do ensino de História parecem caminhar para uma mudança de objetivos, por parte daqueles que entendem que a construção do sentimento de identidade nacional migrará para uma determinada elaboração de uma consciência de identidades que priorizam a concepção de transnacionalidade ou transculturalidade.³¹

A par desta mudança de objetivos do ensino de História, projetam-se as ideias que valorizam uma determinada concepção de identidade, a qual se caracterizaria

²⁹ Segundo Fiorin, “a identidade nacional é um discurso e, por isso, ela, como qualquer outro discurso, é constituída dialogicamente”. Cf. FIORIN, José Luiz. A construção da identidade nacional brasileira. *Bakhtiniana*. São Paulo, v. 1, n. 1, 1. sem. 2009, p. 116.

³⁰ HAROCHE, Claudine. O outro e o eu na fluidez e desmedida das sociedades contemporâneas. In: NAXARA, M; MARSON, I; BREPOHL, M. *Figurações do outro*. Uberlândia: EDUFU, 2012, p. 37-38.

³¹ Esses conceitos de mudança de identidades nacionais para transnacionais são defendidos pelos Estados interessados em construir os blocos econômicos, dentre os quais destacamos Mercosul, União Europeia, North American Free Trade Agreement (NAFTA) e Asia-Pacific Economic Cooperation (APEC).

pelo desenvolvimento de um conceito específico de cidadania. Este pode ser compreendido pela ampliação da consciência de direitos e deveres do cidadão e pelo exercício da democracia.³² E, em especial, busca fortalecer os comportamentos que expressem uma orientação para a participação social, respaldada por valores como o reconhecimento da alteridade entre culturas, a equidade, a justiça social e o respeito mútuo, numa perspectiva que esses valores extrapolem as fronteiras que limitam os países. Originadas nesta concepção de cidadania, por exemplo, já encontramos em livros didáticos brasileiros³³ orientações para que os professores trabalhem conceitos e preconceitos que podem interferir na integração cultural dos indivíduos do nosso país e dos países que podem constituir o Mercosul. Na última década, o governo brasileiro passou a incentivar a construção da noção de identidade latino-americana nas escolas. Este processo teve início com a proposta de se incluir gradativamente a disciplina de língua espanhola nos Ensinos Fundamental e Médio.³⁴ Este movimento tem acontecido porque o Brasil se propõe a ser um dos líderes desse grupo.

Partindo dessa constatação, analisamos as abordagens temáticas e conceituais expressas em questões do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM),³⁵ com o intuito de encontrarmos indícios que nos auxiliassem a entender como são apresentadas as idealizações sobre os objetivos do ensino de História, em especial em relação ao conceito de cidadania.

Nos últimos anos, o Ministério da Educação vem utilizando o ENEM como um instrumento norteador das políticas públicas educacionais, servindo-se deste exame para justificar as mudanças curriculares em curso. Tais mudanças projetam-se para alterar a antiga conformação de apresentação dos conteúdos por disciplina, para uma perspectiva de conhecimento interdisciplinar. Os conteúdos selecionados para compor essa nova articulação curricular estão divididos em quatro grandes áreas de conhecimento, as quais reúnem as disciplinas tradicionais que compunham o currículo escolar: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas.

Ao nos aproximarmos dos conteúdos das questões que fizeram parte do ENEM, pudemos perceber que as questões de História do Brasil, na sua maioria, concentraram-se em conteúdos relacionados ao período republicano brasileiro, sendo que os períodos colonial e imperial pouco apareceram. No caso da História Geral, destacaram-se temas relacionados à História Contemporânea, que foram seguidos em menor quantidade por questões relacionadas à época moderna e a quase

³² GADOTTI, Moacir. *Escola cidadã*. São Paulo: Cortez, 2003, p. 53.

³³ Podemos citar, por exemplo, as seguintes obras: AZEVEDO, Gislaíne Campos; SERIACOPI, Reinaldo. *História*. Vol. Único. São Paulo: Ática, 2002; MORAES, José Geraldo Vinci de. *História Geral e Brasil*. Vol. Único. São Paulo: Atual Editora, 2005.

³⁴ A introdução da disciplina de língua espanhola nos currículos da Educação Básica foi estabelecida pela Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005, que dispõe sobre o ensino da língua espanhola.

³⁵ Foram analisadas as avaliações do ENEM para os anos de 2009, 2010, 2011, 2012, 2013.

ausência de questões sobre a Idade Média e a Idade Antiga. Em sua maioria, as questões da área de Ciências Humanas problematizaram algum fato ocorrido no passado, procurando relacioná-lo com fatos do presente.

As questões privilegiaram a reflexão sobre os seguintes valores: a liberdade, a cidadania, o respeito à diversidade e a alteridade, os princípios que norteiam a participação em uma sociedade democrática e o reconhecimento da existência de diferentes grupos sociais que apresentam identidades específicas, como por exemplo: as identidades dos camponeses, dos operários, dos negros, das mulheres, etc. Encontramos também questões que propuseram análises sobre o avanço do mercado globalizado e a formação dos blocos econômicos. E, normalmente, essas questões indicavam criticamente que os estados com forte identidade cultural estavam estagnados economicamente.

Consideramos, a partir dessa breve análise, que os temas do ENEM tiveram como objetivo a valorização de visões de educação que discutiam a existência de culturas diferentes nos países do mundo e que a formação dada pelo ensino de História deveria propor a eliminação das práticas etnocêntricas. Elas também indicavam que o desenvolvimento das noções de identidades locais estava relacionado com a formação de identidades nacionais e transnacionais, e valorizando a ideia da construção de uma identidade latino-americana.

A partir dessa constatação, acreditamos que é fundamental refletirmos sobre questões históricas, sociais e culturais que procuram problematizar as noções de identidades locais, nacionais e continentais para o ensino de História e que tem origens anglo-saxônicas. Ao analisarmos a produção historiográfica europeia e brasileira da área de ensino de História, percebemos, em meio a outras perspectivas de pesquisa, que já foram produzidas investigações que procuravam entender e expandir o autoconhecimento étnico-político dos estudantes dos países que compõe os blocos econômicos do mundo contemporâneo³⁶.

As investigações europeias abordaram como os estudantes das escolas aprendiam a História e o que eles sabiam sobre a noção de alteridade existente entre as diferentes sociedades que passaram a compor os países desse bloco econômico. O objetivo destas pesquisas era investigar se havia a possibilidade da criação ou se existiam pontos de semelhança no processo de construção das diversas identidades nacionais destes países. Além disso, procuravam verificar se era possível encontrar soluções para os problemas etnocêntricos que prejudicariam o desenvolvimento do comércio e a possibilidade de crescimento destes grupos. Estas pesquisas foram financiadas por grandes conglomerados empresariais e serviram para subsidiar a elaboração de políticas públicas dos países europeus. Segundo Pagès,³⁷ para os países do

³⁶ Destacam-se entre essas pesquisas o estudo europeu *Youth and History* de Angvik e von Borries, de 1997. O estudo inglês *Concepts of History and Teaching Approachs*, coordenado pelo inglês Peter Lee. E no Brasil o Projeto “Jovens diante da História”, coordenado pelo professor Luís Fernando Cerri, além de projetos que foram desenvolvidos em Portugal e outros países europeus.

³⁷ PAGÈS, Joan. *Història, memòria i ensenyament*. *Op. cit.*, p. 18.

bloco europeu “aprender história pode ser uma ferramenta útil para o controle do tempo e, em particular, para o controle do futuro”.³⁸

No Brasil percebemos movimentos semelhantes. Nas últimas décadas constituíram-se grupos de pesquisa em diversas universidades brasileiras que procuraram desenvolver investigações sobre o tema da Educação Histórica³⁹ ou da Didática da História.⁴⁰ Esses grupos ganharam espaço nos meios acadêmicos e nos programas de pós-graduação de diferentes universidades brasileiras. A produção resultante de suas pesquisas propõe analisar e compreender como se dão o processo cognitivo histórico pelos estudantes e professores, ou seja, como os estudantes assimilam os conceitos e categorias históricas e quais são suas ideias de “segunda ordem” e suas ideias “substantivas”.⁴¹ Esses campos de investigação vêm procurando compreender se existe uma consciência histórica entre os estudantes e como eles podem construí-la a partir de atividades escolares com o uso de diferentes fontes históricas, dos livros didáticos, dos bens patrimoniais, dentre outros recursos utilizados e/ou disponíveis nas escolas. Investigam também como as informações recebidas pelos estudantes através dos meios de comunicação podem ser responsáveis pela construção de suas visões de História. Dentro da perspectiva de produção de saberes para o ensino de História, estes estudos têm como objetivo a difusão e localização dos pontos semelhantes tanto da identidade cultural de grupos específicos que formam a sociedade, como da identidade nacional, e também, de uma identidade continental.

Estes grupos utilizam como referencial teórico principalmente a produção historiográfica do alemão Jörn Rüsen, que refletindo sobre o conceito de identidade, afirma que:

[...] é o futuro em curso que demanda uma revisão crítica dos conceitos de história e memória até agora desenvolvidos. O processo de

³⁸ O texto dessa citação foi traduzido pelos autores.

³⁹ Segundo Barca, a linha de pesquisa que ficou conhecida por Educação Histórica surgiu na Inglaterra em meados da década de 1970, impulsionada pelos trabalhos dos seguintes investigadores: Alaric Dickinson, Peter Lee, Peter Rogers e Denis Shemilt. Estes realizaram estudos inovadores sobre cognição histórica, teoricamente sustentados pela lógica da própria História. Esta linha utiliza também como referenciais teóricos a produção de Jörn Rüsen. Cf. BARCA, Isabel. O papel da educação histórica no desenvolvimento social. In: CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (Orgs.). *Educação histórica: teoria e pesquisa*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011, p. 24.

⁴⁰ Segundo Cerri, “o conceito de Didática da História [...] refere-se às formulações de Klaus Bergman (1992) e Jörn Rüsen (2001), que indicam a quebra do paradigma que estabelecia o conceito como disciplina de estudos sobre a metodologia do ensino (e, portanto incrustado no campo da Pedagogia) e a ascensão do paradigma que define a Didática da História como uma disciplina de experiências pessoais e suas implicações nas práticas de ensino”. Cf. CERRI, Luis Fernando. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da Didática da História. *Revista de História Regional*. Ponta Grossa (PR), v. 6, n. 2, 2001, p. 93-112.

⁴¹ Segundo Barca, os conceitos de “segunda ordem” também designados conceitos estruturais ou meta-históricos, exprimem noções ligadas à natureza do conhecimento histórico, tais como compreensão empática, explicação, evidência, significância, mudança em História. Os conceitos “substantivos” referem-se a noções ligadas aos conteúdos históricos, como monarquia, democracia, revolução industrial, Renascimento, descobrimentos. Cf. BARCA, Isabel. O papel da educação histórica. *Op. cit.*, p. 25.

globalização confronta diferentes tradições com a ameaça de um “choque de civilizações” devido o papel que a memória cultural e o pensamento histórico tiveram no processo de formação das diferentes identidades coletivas.⁴²

Este autor sugere que é conveniente que a historiografia se utilize de métodos racionais e estruturais da meta-história, visando construir versões da história que estejam de acordo com o desejo de futuro de uma sociedade globalizada. Para além do que, tende a fragilizar nossa percepção de que a globalização é resultante de um encadeamento de eventos que pressupõem o capitalismo e, portanto, trata-se de um processo que admite tensões, disputas e lutas, que nem sempre se dão em condições de paridade políticas e econômicas, ou leva em conta as singularidades culturais e as trajetórias históricas que configuraram tais identidades coletivas. Sendo assim, o desejo de se promover uma revisão crítica dos conceitos de história e memória com o intuito de esquivar-se da “ameaça” de um “choque de civilizações” merece particular atenção, talvez porque sob a égide de tal “ameaça” as relações de poder e força sejam evidenciadas e exijam que se recoloque em pauta as disparidades sociais, a riqueza de alguns e a miséria de muitos. É preciso atentar que ao se amenizar tais questões, na tentativa de se conter uma ameaça, podemos endossar uma postura que edulcora as tensões, disputas e conflitos, que despolitiza as relações sociais e apaga-se do ensino de história a polissemia, a polifonia e as dissonâncias, logo o dialogismo e a possibilidade de práticas de ensino que pressuponham o exercício da alteridade.

Rüsen indica ainda que é pelo “princípio de humanidade” que seria possível a inclusão do valor da equidade cultural entre as diferentes sociedades. Neste caso, seria papel do ensino de História chegar a uma “[...] regra geral do reconhecimento mútuo das diferenças”.⁴³

Advertimos, em vista destas questões, que é necessário que tenhamos cuidado em relação a este tipo de pensamento e concepção que procura trabalhar com a noção de identidades transnacionais. Uma busca sem reflexão sobre as finalidades da construção desse conceito tende a estimular a criação de propostas de ensino que valorizam a criação de versões de História que estejam de acordo com o objetivo de um futuro que é idealizado, que coincide com as concepções eurocêntricas da História idealizadas na contemporaneidade. Ou seja, projetam-se para um futuro que reforça a concepção de unidade dos blocos econômicos e que valorizam as relações racionais técnico-científicas sugeridas pelo capitalismo contemporâneo. Investigações produzidas a partir desse tipo de referencial desconsideram as informações variáveis que acontecem durante o processo de ensino-aprendizagem da História, as quais poderiam revelar aspectos que caracterizam a originalidade da formação das “consciências históricas” de diferentes grupos de indivíduos nas diferentes salas de aulas das escolas – brasileiras ou estrangeiras. Além disso, esses estudos valorizam apenas os

⁴² RÜSEN, Jörn, Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. *Revista História da Historiografia*. Ouro Preto, n. 2, 2009, p. 164.

⁴³ *Ibidem*, p. 180.

pontos congruentes entre as diferentes culturas, pois utilizam categorias estruturalistas criadas pelos pesquisadores, e por essa razão suas análises resultam em construções generalistas e idealizadas.

Ao contrário destas ideias, entendemos que é por meio do desenvolvimento de interações significativas que o estudo das identidades no ensino de História pode ganhar o caráter pluridimensional, pois a formação “das diferentes consciências históricas” deve ser pensada no plural. Isto pode se concretizar, pois os estudantes das diferentes escolas e regiões do país, ou em níveis mais abrangentes do nosso continente, criam e tem a percepção das noções de tempo histórico de formas diferentes, dependendo do meio cultural, social, do tempo que eles estão inseridos e de como são construídas as relações de comunicação interativas e de significação entre professores e estudantes.

Considerações finais

A partir do panorama que traçamos, percebemos que um dos objetivos mais valorizados do ensino de História atualmente é o de desenvolver o conceito de identidades e da identidade latino-americana. Em vista disso, necessitamos buscar referenciais teóricos diferentes dos construídos pelo olhar europeu e norte americano.⁴⁴ Estes outros referenciais consideram que o processo de colonização latino-americana oprimiu as populações locais, impondo um sistema de dominação que exercia o controle ideológico e que resultou na alienação dos saberes locais. Nesse processo, que continua até os dias atuais, desenvolvem-se práticas de controle sobre as formas de ver o mundo, de pensar, de produzir os saberes e que se caracterizam pela concepção de homem heterossexual, branco, patriarcal, cristão, militar, capitalista e europeu.⁴⁵ São essas visões e crenças que foram destruindo, por muitas vezes, o desejo de autonomia dos sujeitos, provocando também o apagamento da memória individual e coletiva das populações latino-americanas. Além disso, esta região foi marcada por inúmeros regimes ditatoriais no decorrer do século passado, que provocaram restrições ideológicas, acentuando os processos de violência, tanto urbanas como rurais. Dessa forma, no ensino de História é importante que interroguemos sobre: como foram construídas as noções de identidade dos povos latino-americanos? Como se deram as condições sociais e históricas que produziram os diferentes sentimentos de alteridade em relação a reconhecer-se a si mesmo e ao outro na sociedade contemporânea que vivemos?

⁴⁴ Neste caso, pensamos na utilização das concepções teóricas defendidas por sociólogos e filósofos que propõem a ideia de “descolonização” e trabalham os conceitos de “colonização do poder e do saber”, dentre os quais destacamos: Ramón Grosfoguel, Anibal Quijano e Walter Dignolo.

⁴⁵ Cf. GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *Revista Crítica de Ciências Sociais*. Coimbra, n. 80, mar. 2008, p. 115-147. Disponível em: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2763903>. Acesso em: 26 fev. 2015.

Ao introduzirmos o conceito de interação nos processos de análise do ensino-aprendizagem de História, não descartamos a necessidade do futuro professor de História incorporar os saberes oriundos de diferentes fontes: das ciências da educação, da psicologia, da experiência da profissão, dos construídos a partir da formação inicial e continuada dos professores, dos currículos da aprendizagem com seus pares e dos saberes relacionados às teorias de História e à historiografia. Acreditamos que todos esses conhecimentos fazem parte do processo de formação dos professores. No entanto, apontamos que o sucesso ou não do ensino e do aprendizado de História depende também da forma como as múltiplas relações interpessoais são construídas nas salas de aula. E essa noção precisa ser trabalhada no processo de formação do professor, pois atualmente apresenta-se como um dos principais problemas nos ambientes escolares. Assim, ao desenvolvermos investigações que não levam em conta como são construídas essas interações, caímos no risco de distorcer resultados, pois não levamos em conta a complexa multicausalidade que constitui o espaço da sala de aula.

Ao compreendermos tais cenários e suas respectivas condições, poderemos valorizar investigações que reflitam sobre a criação de ambientes de aprendizagem que se caracterizam pela composição das falas, pelas leituras, pelas gestualidades, pelos olhares, pelos momentos de silêncios que caracterizam as relações interpessoais entre professores e estudantes. E, em especial, no que se refere às mensagens relacionadas ao conhecimento histórico, ressaltamos que este saber é construído por processos de compreensão polissêmicos, pois os estudantes assimilam as mensagens em momentos diferentes e interpretam as informações que são apresentadas pelos professores a partir de seus referências socioculturais. Além disso, destacamos que dentro das salas de aula entram em jogo outras variáveis, que podem definir o sucesso ou não do processo de ensino-aprendizagem. Dentre outras possibilidades, acentuamos: os recursos disponíveis para a realização da aula, o tempo dedicado ao aprendizado de determinado conteúdo e a colaboração ou as resistências dos estudantes.

Artigo recebido em 30 de junho de 2015.

Aprovado em 29 de julho de 2015.