

CURRÍCULO, ENSINO DE HISTÓRIA E NARRATIVA

GABRIEL, Carmen Teresa – UFRJ – cartesa@alternx.com.br

MONTEIRO, Ana Maria – UFRJ – anamont@superig.com.br

GT: Currículo / n.12

Agência Financiadora: Sem Financiamento

Tempos “pós”

Nessa virada de século, o emprego do termo “narrativa” em textos acadêmicos produzidos em diferentes áreas do conhecimento vem aumentando de forma significativa. A expansão e intensificação do uso desta terminologia não se fizeram por acaso. Elas não deixam de expressar os “ares dos tempos” que correm.

Tempos de crise da razão moderna instrumental iluminista, onde certezas se dissipam e a noção da verdade única e absoluta perde sentido e força nas explicações dos fenômenos sociais. Outras inteligibilidades emergem abrindo espaço para leituras plurais do mundo. Inteligibilidades essas que precisam ser nomeadas. Não mais dizer, escrever, ler “teoria de”, mas sim “discursos sobre”. Guerra contra todo e qualquer vestígio de essências ou essencialismos. Não mais falar no singular, nem só no masculino (ou no feminino). O mundo passou a ser visto (ou é?) definitivamente múltiplo, instável, veloz, provisório. E os sujeitos nesse e desse mundo ocupam e falam de diferentes lugares ao mesmo tempo. Não são, mas estão. Nem autônomos, nem conscientes. Sem nostalgia, sem esperança. Perplexos falando, (dialogando?), de diferentes posições de sujeito. Daqui e agora. Novas cartografias, novos mapas para orientar-nos no campo do pensável. Tempos “pós”. Pós-modernos, pós-estruturalistas, pós-críticos, pós-coloniais.

Nesse cenário, os paradigmas interpretativistas e narrativistas encontram terreno fértil para desenvolver-se, fortificar-se e propor instrumental de análise ou chaves de leitura para a compreensão das práticas sociais. Narrativas que permitem dar a ler e a pensar a dimensão construcionista, subjetiva e inventiva das teorias, dos discursos. Somada às contribuições do movimento que ficou conhecido por virada lingüística, as idéias de sujeito e identidade nessas narrativas passaram a ser consideradas como invenções culturais sociais e históricas, pensados, falados produzidos, narrados pela linguagem.

Todavia, a assunção desses novos paradigmas não tem sido suficiente para problematizar o princípio da hierarquização que permanece, embora sob outras bases. Algumas invenções narradas passam a serem mais valorizadas do que outras. Narrativa-

significante é escrito e lido como portador de uma carga analítica suficientemente fértil para dar conta do que se quer tanto negar como reafirmar.

No primeiro caso, fala-se do fim das “grandes narrativas”, no sentido que Jameson (1997) chama de “guerra à totalidade”. O que está em jogo é a pertinência de um modelo de racionalidade, inventado na e pela modernidade, que dá sinais de exaustão.

Não mais também narrativas que reforçam os mitos da origem. O passado perde sua força de inteligibilidade – seja como transpiração de tradições repressivas” ou “reservatório de sonhos frustrados” (Anderson, 1989). Nem, tampouco, narrativas que criam expectativas do futuro. O que conta é o presente, o instante, o momento, o agora. Discursos sem conectores temporais, sem nexos causais.

Nesse mesmo movimento em que algumas formas de narrativa – as “grandes”- são questionadas e deslegitimadas, outras - as “micros”- são reconhecidas e seu potencial heurístico valorizado. Narrativas que expressam as múltiplas identidades, vozes, polifonias, diferentes versões e verdades. Narrativas do “eu”, do “Outro”, dos “outros”, do “nós”. Narrativas que permitem dar visibilidade, voz, lugar a esses sujeitos fragmentados, igualmente inventados, e que não necessariamente deixam de ser abordados de forma essencialista, que resultam da implosão da idéia de um sujeito universal e racional e auto-centrado, repositório da consciência e da criatividade. Minorias culturais, muitas vezes, não articuladas, nos debates, à sua condição de classe. Em classe social.

No que se refere ao pensamento curricular no Brasil, a incorporação dos questionamentos suscitados por e nesses tempos “pós” abre novos caminhos e perspectivas de análise reorganizando as relações de poder e as representações em disputa pela hegemonia interna do campo. Associado mais facilmente ao que Lopes e Macedo (2002) chamam de perspectivas pós-estruturalistas entre as diferentes correntes teóricas que configuram o mapa curricular da atualidade, a idéia de narrativa nas discussões de currículo tende também a refletir essas diferentes formas de apropriação.

Narrativas como sinônimo de discurso que expressam subjetividades produzidas e produções de subjetividades. Sejam elas narrativas oficiais, dominantes, totalizantes, alvos de críticas. Sejam narrativas dos outros que estão no poder (não de um “nós”?) Narrativas dos outros que não estão no poder. O campo do currículo abre espaços para outras narrativas. Como sinônimo de um discurso “alternativo”, não oficial, de grupos específicos, em geral, grupos dominados, silenciados, negados. Narrativas dos

“excluídos”, dos “sem”. Nesses casos, o uso do termo narrativa está escrito para denunciar as relações assimétricas de poder materializadas nas práticas curriculares.

Narrativas do eu. O texto acadêmico assume o papel de uma narrativa alternativa de cunho autobiográfico, deixando entrever a idéia de uma tomada de posição do autor nos debates do e no campo.

Narrativas do eu como caminhos investigativos, trazendo à tona as subjetividades dos sujeitos pesquisados.

Nesse sentido, a construção da narrativa se deu numa composição de vozes - a voz da protagonista, dos teóricos e estudiosos e a nossa própria voz. Os fios dessa trama dialógica foram tecidos tendo como base material a entrevista semi-estruturada, o questionário e as anotações de campo. Com o material em mãos iniciamos, como fazem os artesãos, o trabalho cuidadoso e delicado de composição do percurso profissional da formadora, somando à sua a nossa voz e a voz de alguns autores, num diálogo aberto, dinâmico. (Dias & Cicillini, 2005)

Nosso objetivo neste texto é entrar no debate, mas escolhendo e propondo outros canais de diálogo. Falar também de narrativa e currículo, mas buscando, paradoxalmente – estreitar o diálogo com a História e com a Epistemologia. Paradoxalmente por que nas disputas entre perspectivas teóricas curriculares críticas e pós-críticas internas ao campo, em especial quando o debate se trava em torno da questão das identidades construídas e expressas através de narrativas, tanto uma como outra tendem a serem associadas ao “campo inimigo”, isto é, aquele que para uma das determinadas posições encerra as concepções que se quer combater.

O diálogo com a História oscila entre a crítica a uma concepção positivista, reforçadora de essencialismos culturais, e a defesa de uma concepção subjetivista radical, presente em algumas das vertentes da História Cultural, em especial as informadas pelo paradigma narrativista. Propomos não nos contentar em reconhecer as contribuições possíveis oriundas apenas dessas leituras. Dialogar não com a História mas com autores que discutem as singularidades da produção desse conhecimento histórico. Entre uma História guardiã da narrativa nacional, fundada no mito das origens, e uma outra produtora de narrativas ficcionais, isto é, entre uma História preocupada em fincar as "raízes" de uma nação ou de um grupo social específico e uma outra que dá asas à imaginação para pensar, e inventar diferentes marcas identitárias, não existiriam outras formas possíveis de se relacionar com o passado? Outras

possibilidades de pensar o papel ou as contribuições desse campo de conhecimento na problemática das identidades e na produção de narrativas?

Quanto ao diálogo com a Epistemologia, tentar evitar cair nas armadilhas do movimento pendular entre posições extremadas. Ir além das epistemologias realistas que insistem operar com verdades definitivas baseadas em lógicas esvaziadas das relações de poder, dos jogos de interesses. Mas também não deslizar em um relativismo epistemológico radical, onde as possibilidades de verdade ou de regimes de verdade se reduzem a apenas efeitos de sentido produzidos nas relações de poder, de difícil sustentação quando se trata de ensinar e aprender algo que acreditamos “que valha a pena a ser ensinado e aprendido” (Forquin, 1992). Seguir os traços daqueles que buscaram diálogos com Epistemologias outras: epistemologia social (Santos, 1989; Lopes, 1999) epistemologia histórica (Goodson, 1995) epistemologia escolar (Develay, 1995), epistemologia contingente (Macedo, 2006) Assumir que as lutas por significado também se travam no terreno da epistemologia, de uma certa epistemologia.

Não desistir de apostar no presente como um espaço permanente de tensão entre “campos de experiência” e horizontes de expectativa” (Koselleck, 1990). Mesmo sendo ele tão provisório e instável, é nele que se articulam permanentemente passados e futuros possíveis, memórias e projetos. É nele que o jogo é jogado. É nele que narrativas históricas são construídas, desconstruídas, reconstruídas, onde o passado é reinventado e o futuro sonhado. Buscar interlocução sem abrir mão de certas convicções. Assumir hibridismos, tensões.

Propomos assim uma reflexão em torno das potencialidades e limites do conceito de narrativa para pensar o currículo a partir de um campo de pesquisa específico e híbrido: o do Ensino de História.

Do lugar que estamos... conversar, ouvir , indagar, duvidar.

Professores de história, formadores de professores de História, e pesquisadores de currículo, pensar a sala de aula. Sem querer buscar receitas, soluções eficazes. Sem excessos de pragmatismo nem de pessimismo. Nada de expectativas em relação a uma famosa luz no final do túnel. Procurar enfrentar o jogo de sombra e luz, de opacidade e transparência cotidiana. O necessário para continuar a dar sentido às trajetórias intelectuais e profissionais. Não apenas construir outras narrativas, mas o compromisso cotidiano de ensiná-las e de garantir o seu aprendizado e não importa aqui muito que isso possa ter significados múltiplos...

Não fugir do diálogo, do enfrentamento com as críticas suscitadas pelos tempos pós, em particular aquelas que incidem nas questões epistemológicas, aquelas que falam do caráter provisório das verdades, dos efeitos de sentido, que abrem espaços para outras inteligibilidades, que assumem a pluralidade de narrativas, de histórias, de leituras de mundo, que não pretendem engessar identidades, que as reconhecem como processos, como sendo intrinsecamente relacionais, dinâmicas e construídas nas relações de poder, no jogo político. Reconhecer nossos limites nesse debate.

Neste artigo apresentamos algumas reflexões sobre as possibilidades teóricas criadas pela utilização do conceito de narrativa histórica para a compreensão dos processos envolvidos no ensino da História, no contexto das questões relativas à pós-modernidade conforme apropriadas e discutidas no campo do currículo.

Na primeira parte, discutimos a ressignificação deste conceito no campo da História buscando situar o debate através da identificação de autores, proposições teóricas e confrontos.

Na segunda parte, discutimos perspectivas teóricas abertas pela utilização do conceito de narrativa, ressignificado, no campo do ensino de história e pelas contribuições do campo do currículo e da didática, particularmente, os conceitos de transposição didática e de conhecimento escolar, este com construção epistemológica própria e específica, criação da cultura escolar (Forquin, 1992) que mantém diálogos necessários e contínuos com o conhecimento acadêmico/científico de referência, no caso a Teoria da História e a Historiografia.

Na terceira parte, analisamos algumas novas possibilidades de análise abertas pela utilização do conceito de narrativa histórica para a compreensão de questões e impasses presentes no ensino de História.

Por último, queremos deixar claro que questionamentos e implicações no plano da ação política permeiam nossas discussões e questões, orientando escolhas e posicionamentos. Ao ensinar história e formar professores de História, somos confrontadas por todos os questionamentos atuais apresentados às grande narrativas e projetos de construção de identidades coletivas, definidos ao longo de dois séculos como objetivos precípuos do ensino desta disciplina escolar. Buscamos novas referências teóricas, necessariamente, nos dois campos de referência que são o campo da Educação e o campo da História, para encontrar alternativas teóricas que sustentem o nosso fazer em novas bases.

O desafio está posto. Entramos no debate assim (poderia ser diferente?), assumindo nossas subjetividades, nossas escolhas políticas e teóricas que orientam nossos olhares que recortam, costuram, dão sentidos às nossas falas e fazeres.

O debate em torno da questão da narrativa no campo da História

Trata-se, aqui, de pensar sobre a natureza político-cultural e epistemológica do conhecimento e em seguida, suas implicações para o processo de reelaboração didática (Lopes,1999, Chevallard,1991) responsável pela construção da História - objeto a ser ensinado e aprendido.

Nesse sentido, o saber histórico acadêmico ocupa, nas nossas reflexões, um duplo papel de referência neste trabalho: referencial teórico para as nossas próprias reflexões e saber de referência privilegiado entre os demais saberes que exercem essa função na elaboração do saber histórico escolar. Como fonte de interlocução, alguns autores que trabalham no campo da Filosofia e Teoria da História (Ricoeur, 1983, 1985, Hartog, 1995; Dosse, 1999. Koselleck, 1990) foram de fundamental importância para a compreensão da natureza epistemológica do saber histórico, interferindo diretamente tanto na identificação dos objetos de saber dessa disciplina, como na compreensão de seu papel de fonte de referência legitimadora do saber escolar.

Desvendar as tramas de didatização do saber histórico, através da exploração da especificidade da sua dimensão discursiva, pareceu-nos um caminho fértil a ser trilhado, ainda mais quando consideramos também o que Chevallard (1991) chama da “razão de ser” de uma obra capaz de justificar a sua própria existência. No caso da História, esta razão de ser pode ser apreendida na capacidade e autoridade desse saber em oferecer uma modalidade de inteligibilidade para os comportamentos, representações, realizações e ações humanas, passados e presentes.

Na perspectiva teórica aqui adotada, falar de modalidade de inteligibilidade requer, por sua vez, buscar um equacionamento para a tensão entre explicação e compreensão no âmbito da História. A leitura dos debates atuais traz à tona a noção de narrativa, cujo potencial heurístico tende a ser reavaliado e revalorizado.

Até época relativamente recente, as discussões em torno dessa noção limitaram-se à condenação da história narrativa. Em sintonia com o processo de modernização e de racionalização desse saber, o combate travado contra a função da narrativa na representação da História, em especial, pelos historiadores da primeira geração da Escola dos *Annales*, fez-se em nome do rigor científico. Associada a tudo contra o qual

se queria lutar, em prol da construção de uma história-problema, científica, a história narrativa, até então triunfante, passa a ser proscrita pela comunidade científica de historiadores.

Uma vez que, para esta corrente historiográfica nascente, o objeto da ciência não é mais o indivíduo, mas os grupos sociais, nem tampouco a seqüência de acontecimentos, mas os fatos sociais globais, a narrativa — percebida basicamente como dois acontecimentos ou situações ordenadas de forma linear no tempo, sucedendo-se um após outro, e protagonizados por indivíduos promovidos a heróis — torna-se uma linguagem obsoleta e inadequada para dar visibilidade à ciência histórica. Nesta perspectiva, uma linguagem que privilegie, na organização e apresentação dos dados, a modalidade analítica e estrutural, com ênfase, de preferência, nos dados quantitativos, tende a ser cada vez mais privilegiada em detrimento da narração. Consolida-se, pouco a pouco, uma das dicotomias mais correntes do pensamento histórico moderno, que opõe, de um lado, discurso e explicação histórica e, de outro, narrativa e compreensão.

Estudos recentes — Ricoeur (1983-85), Hartog (1995), Cardoso (1996) Burke (1992) — demonstram, todavia, que o termo narrativa é empregado, de fato, nesses debates, como uma metonímia pela qual um tipo particular de narrativa confunde-se com a própria estrutura narrativa inerente ao saber histórico. Essa metonímia fez escola e deixou conseqüências profundas, e que ainda persistem, na representação desta disciplina entre historiadores e professores de História.

Como bem assinalou Hartog (1995), os defensores da História científica, ao desvalorizarem a história narrativa, condenavam a forma dessa História conceber o acontecimento, o tempo, o sujeito histórico, o fato, sem, no entanto, problematizar a própria noção de narrativa.

Percebe-se que esta lógica associativa entre narrativa e narração cronológica linear de acontecimentos particulares permanece ainda em algumas das correntes historiográficas mais recentes, identificadas ao paradigma narrativista na perspectiva pós-moderna. Elas tendem a se basear no retorno do acontecimento e/ou do indivíduo, para proclamar o ressurgimento da narrativa. Apesar de perder sua conotação pejorativa, este termo continua sem ser questionado, sendo utilizado, nos últimos vinte anos, para descrever, muitas vezes, o movimento contrário ao processo de racionalização, iniciado no século XIX, isto é, o distanciamento em relação às diferentes formas da História científica. Como interroga de forma pertinente Hartog (1995): “É suficiente recusar

acontecimento e indivíduo para escapar à narrativa? Ou retomar o acontecimento para falar de retorno da narrativa?”

Diante dessas reflexões, afirmamos a necessidade de ir além da crítica da história narrativa. Trata-se de desfazer a confusão semântica entre história narrativa e narrativa histórica, apostando na fertilidade teórico-metodológica da última. Tal posicionamento implica em apreender a noção de narrativa não apenas como um estilo possível da escrita histórica, mas também, e principalmente, como elemento constitutivo desse saber, sem necessariamente cair nas armadilhas da pós-modernidade.

A mudança no entendimento da noção de narrativa, propiciando a emergência de uma nova perspectiva teórica no campo da História, deve-se muito às reflexões desenvolvidas no âmbito da hermenêutica, em especial aos trabalhos de Paul Ricoeur¹.

Esse filósofo evidencia o papel central desempenhado pelo tempo histórico, isto é, o tempo inventado e narrado pelos historiadores ou, como ele o denomina, terceiro tempo, na natureza epistemológica e axiológica deste saber. Para ele, a dimensão narrativa do conhecimento histórico deve ser entendida de forma estritamente articulada ao tempo histórico e vice-versa. Como afirma Ricoeur, o desafio consiste em pensar a “narrativa como o guardião do tempo, na medida em que só haveria tempo pensado quando narrado” (Ricoeur, 1997).

Tendo como base o estudo aprofundado e comparativo de domínios diferenciados, como o da crítica literária, o da fenomenologia hermenêutica do tempo e o da teoria da História, Ricoeur conclui que a História, apesar de não poder ser classificada como um gênero literário, não pode “romper completamente com a narrativa sem abandonar o seu caráter histórico” (Ricoeur, 1983,). Consolida-se, 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 que lhe é própria, entre a construção de sentido e a busca da verdade, entre compreensão e explicação.

1 Fazemos referência 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 capazes de superar as visões dicotômicas que tendem a opor tempo cosmológico, "tempo do mundo" ou "tempo vulgar" (o tempo que passa e deixa ver os seus efeitos) e tempo vivido 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 vai buscar articular as contribuições de ambas 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".

O entendimento da articulação entre tempo e narrativa pressupõe a compreensão do significado atribuído a essas noções na teoria da interpretação proposta por Ricoeur. No caso da noção de narrativa, trata-se de explorar a potencialidade heurística do conceito de intriga ou enredo — ao qual ela está intimamente articulada —, que permite resgatar a especificidade e complexidade do objeto da História, sem que seja necessário negar a ambigüidade que ela traz no seu próprio nome. Quanto à noção de tempo histórico, importa pensá-lo tanto na sua função de mediação (tempo narrado), como na sua tarefa de totalização (visto como um “singular coletivo” Ricoeur, 1997), que serve de pano de fundo para esta mediação

Esse enfoque aponta saídas para o enfrentamento com algumas das tensões – subjetividade/objetividade; totalidade/fragmentação - presentes nos debates tanto no campo curricular como historiográfico. A ambigüidade do termo narrativa é vista como um elemento potencialmente fecundo específico à estrutura epistemológica desse saber e não como sinônimo de falta de rigor ou incoerência conceitual.

Narrativa histórica, currículo e ensino de História

Os debates desenvolvidos ao longo do século XX tiveram repercussões no âmbito do ensino da disciplina escolar História em diversos países e no Brasil. Inicialmente, e no Brasil isto significa segunda metade do século XX, os professores procuraram encontrar metodologias de ensino que incorporassem a perspectiva da “história- problema” vista como alternativa para qualificar o ensino por meio da maior aproximação com os parâmetros de cientificidade então propostos por esta perspectiva historiográfica.

Este movimento em direção a uma maior proximidade com o campo científico foi realizado, também, através da utilização do conceitual marxista para a realização de explicações que incorporassem a perspectiva macro-estrutural na análise dos processos em estudo, movimento este que se expressou de forma mais clara na produção de livros didáticos na década de 1980.

Neste contexto, história narrativa representava a perspectiva a ser superada pois expressava a concepção positivista baseada na crença na existência de um passado objetivado, real, a ser descrito de forma a reproduzir a verdade dos fatos. Esta concepção de história era denunciada, portanto, como legitimadora da ordem político-

econômica e social opressiva e autoritária vigente, contribuindo pela própria perspectiva de análise proposta, para legitimar e reproduzir o *status quo*².

Neste contexto, história acontecimento e história conhecimento produzido sobre os acontecimentos eram tomados como idênticos. O entendimento da possibilidade de criação de discursos que possibilitem diferentes leituras de uma mesma realidade ou a compreensão de que discursos configuram diferentes realidades, centro das discussões no âmbito da pós-modernidade, estava e, de certa forma ainda está, muito distante dos debates e propostas para o ensino desta disciplina escolar.

Este desconhecimento acaba por criar dificuldades no ensino da disciplina História, difíceis de serem identificadas pelos professores pois remetem a questões teóricas por eles não dominadas completamente e que chegavam ao campo do ensino mais tardiamente. As novas contribuições teóricas do campo da sociologia do currículo e da didática começaram a ser difundidas e discutidas no Brasil de forma mais ampla com e pelos professores no decorrer da década de 1990.³

De nosso ponto de vista, duas contribuições efetivamente renovadoras decorrem da utilização do conceito conhecimento escolar e o de transposição didática. O primeiro, conceito, considerado na perspectiva que reconhece a especificidade epistemológica de sua construção que tem a dimensão educativa como estruturante na sua constituição, e que implica um diálogo contínuo e não hierarquizado com o conhecimento da disciplina científica, no caso, a teoria da História e a historiografia, para sua reelaboração/renovação/atualização.

O conceito de transposição didática (Chevallard, 1991), oriundo do campo da didática, oferece também contribuições muito férteis e renovadoras para a melhor compreensão dos processos de ensino, ou seja, das modificações necessárias ao processo de didatização– como tornar “um objeto de saber em objeto de ensino”- o que implica na elaboração de um outro saber, o saber ensinado conforme Chevallard.

² Um exemplo deste tipo de abordagem é o trabalho de BASSO, escrito originalmente em 1989, no qual a autora articula concepções de história e concepções metodológicas para o ensino desta disciplina destacando a importância da utilização da concepção do materialismo dialético para o desenvolvimento de uma prática de ensino renovadora e emancipatória. É importante destacar que a autora opera na perspectiva de identidade entre o conhecimento científico e o escolar. Ver BASSO, I. S. “As concepções de História como mediadoras da prática pedagógica do professor de História” In: DAVIES, N. (org.) **Para além dos conteúdos no ensino de História**. Niterói: EDUFF, 2000.

³ Na década de 1980, o movimento de renovação do ensino de História concentrou-se, em grande parte, na busca da superação da “história tradicional, oficial” através da reformulação dos currículos para instituir uma “história engajada” e “atualizada”, através da apropriação dos resultados das pesquisas contemporâneas. Mais recentemente observamos a busca de incorporação de contribuições da história cultural para melhor compreensão das relações entre o ensino de História e a memória.

Assim, articulando as proposições sobre o conhecimento escolar e a transposição didática com uma análise das potencialidades do conceito de narrativa histórica acreditamos que possamos avançar na compreensão dos processos de ensino da História que ainda hoje permanecem como obstáculos intransponíveis para a superação de práticas de ensino mais tradicionais que os professores continuam a desenvolver.

Essa análise se constitui, por sua vez, como exemplo vivo dos processos implícitos na produção do conhecimento escolar em História, numa perspectiva que assume que a incorporação de contribuições teóricas do campo da ciência de referência, necessárias e fundamentais, não produz uma réplica mas sim um conhecimento com características próprias da cultura escolar.

Nesse sentido, a noção de narrativa — percebida como elemento constitutivo do discurso historiográfico, mediador entre a História (vívda) e a produção de um saber para a construção de sentido do mundo — uma vez articulada com as contribuições da epistemologia escolar oferece elementos para pensar o processo de produção dos saberes escolares no âmbito dessa disciplina de forma a esclarecer processos e dificuldades supostamente intransponíveis. Permite, também, pensar a utilização da narrativa no ensino de História, de forma renovada e atual, libertada das injunções e restrições decorrentes de sua associação exclusiva aos relatos de ficção.

A estrutura narrativa do conhecimento histórico como uma chave de leitura para a análise do processo de produção dos saberes escolares no âmbito da disciplina História

Ao contrário dos saberes da maioria das disciplinas escolares, descritíveis em programas através de exercícios que se propõem a verificar a aquisição de conhecimentos e de procedimentos, o saber histórico não se apresenta como objeto de fácil transposição. A possibilidade de "dessincretização" do saber⁴ — uma das condições *sine qua non*, na perspectiva chevallardiana, para um saber ser considerado "ensinável" — é um dos aspectos mais problemáticos da disciplina de História. Moniot (1993) expressa da seguinte forma a questão, deixando transparecer a fragilidade dessa

⁴ A dessincretização, ou seja, "por exigência da explicitação discursiva, a 'textualização' do saber conduz primeiramente à delimitação de saberes 'parciais', cada um dos quais se expressando em um discurso (ficticiamente) autônomo." Chevallard, 1991, 69) Uma nova síntese é criada, a partir de outra racionalidade que não a que deu origem aos saberes, para dar lugar a práticas de ensino especializadas, que levam em conta questões relacionadas às necessidades dos processos de aprendizagem como, por exemplo, a orientação de se operar de forma progressiva em diferentes níveis de complexidade ou dificuldade, e de adequação aos públicos. (Chevallard, 1991, 69)

área disciplinar em termos de definição de objetos de saber de ensino e/ou de aprendizagens.

A História acadêmica comporta simplesmente todo o passado humano, ela tem ofícios e metodologias, ela conflui em permanência com outras ciências do homem, e com outras figuras de conhecimento... A história escolar é uma enorme e polivalente lição das coisas sociais, morais e intelectuais. Ela veicula ao mesmo tempo a conformidade e a tomada de distanciamento, a continuidade e a reapreciação. Parco terreno para a definição simples de aprendizagens específicas. (Moniot, 1993, p.36) (grifo nosso)

O duplo registro — ciência / consciência, explicação / compreensão — sobre o qual se justifica e se constrói tal saber torna bem mais complexa a apreensão dos mecanismos de didatização mobilizados. Confrontada com o ensino, a disciplina de História vê-se obrigada a lidar com a dimensão axiológica que lhe é inerente com muito mais acuidade. Tornam-se mais prementes e difíceis de serem negadas, escondidas ou adiadas as questões relativas aos sentimentos, vontades, virtudes, consciência de deveres, cuja explicitação em termos de finalidades de ensino e aprendizagem é, todavia, muito mais difícil de ser estabelecida. Um dos maiores desafios para os agentes do ensino de História consiste em não compensar a dificuldade de "programabilidade"⁵ e "dessincretização"(Chevallard, 1991) da disciplina no plano racional e/ou intelectual pela sua função cultural política. Ainda que essa compensação não se faça de forma abertamente assumida, é possível detectá-la com certa frequência, nos diferentes níveis de didatização. Como dosar e articular esses dois registros, sem negar, nem exaltar a importância e o papel desempenhado por cada um? Como articular o ensino de uma forma de pensar historicamente e de uma memória já acumulada e consagrada pelas gerações precedentes? Como reelaborar didaticamente capacidade crítica e necessidade de memória?

Se o processo de axiologização é inerente a todo processo de produção dos saberes escolares, correspondendo, como afirma Develay (1995), a uma "ética implícita", defendemos que, no caso dos saberes em História, esse processo se apresenta de maneira sistemática, muitas vezes, de forma explícita, estando presente tanto no seio do próprio saber histórico acadêmico como em todas as instâncias onde se opera a sua

⁵ A programabilidade, ou seja, a definição racional de seqüências que permitam uma aquisição progressiva de conhecimento e cuja definição se legitima por "uma ficção que nos faz acreditar que a aprendizagem é "isomorfa" em relação ao processo de ensino e cujo modelo ordenador é o texto do saber em sua dinâmica temporal."(Chevallard, op.cit.73)

reelaboração. Na Academia, no nível de “transposição externa” (noosfera) ou no nível da “transposição interna”(sala de aula), o saber histórico é encenado a partir de escolhas que diferem e se orientam em função da afinidade dos atores envolvidos (pesquisadores, autores de propostas curriculares, de livros didáticos, professores) com as diversas matrizes teóricas e axiológicas privilegiadas pelos mesmos.

A fertilidade teórica do conceito de "narrativa histórica" pode ser ainda avaliada sob um outro aspecto da especificidade do conhecimento histórico: a dificuldade de delimitação ("dessincretização") desse saber, imprescindível, todavia, quando reelaborado em objeto de ensino. As "necessidades em saber" (Chevallard, 1991), definidas em História, em linhas gerais, pela preocupação de oferecer uma inteligibilidade ao mundo, implica que os seus "objetos de saber" não sejam apreendidos apenas como conceitos ou tramas conceituais, mas também e principalmente em termos de configurações discursivas que se constroem em torno de intrigas específicas mais amplas.

Não basta, dessa forma, somente acompanhar a construção e as possíveis reelaborações de um conceito específico e/ou de seu campo semântico para compreender o processo de transposição no âmbito da disciplina de História. Torna-se indispensável, no nosso entender, inserir essa variável (os conceitos, de uma maneira geral) em uma rede discursiva mais ampla, a partir da qual são elaboradas as estruturas narrativas históricas, e cuja compreensão implica a identificação de suas outras variáveis, bem como as relações estabelecidas entre as mesmas. Esse tipo de abordagem propicia pensar a problemática decorrente dos "processos de textualização" (Chevallard, 1991), por que passam os saberes no decorrer do movimento de transposição.

Por exemplo, os debates acirrados em torno da pertinência ou não da adoção dos eixos temáticos como critério de seleção e organização do saber histórico escolar, bem como as rejeições de sua utilização pelos professores, responsáveis pela sua transposição interna deixam entrever as dificuldades de dessincretização específica deste saber. O que está em jogo aqui, não é apenas a possibilidade de tornar o ensino de história ensinável, mas igualmente a necessidade de garantir a sua função formadora no plano cultural e político.

Questionar, problematizar o presente vivido pelos alunos passa a ser percebido como condição *sine qua non* da inteligibilidade narrativa inerente ao ensino de história. Dessa forma, instala-se um paradoxo para os professores que se vêem obrigados a enfrentar a tensão criada entre a negação da concepção linear do tempo —que até então

era responsável pela atribuição do sentido maior através do estabelecimento da causalidade do um após o outro — e a permanente busca de sentido inerente à natureza epistemológica desse saber.

Percebe-se que a resistência a repensar a questão do tempo no ensino de história não é uma questão apenas de voluntarismo mas de dificuldade epistemológica que essa reelaboração didática pressupõe. Não basta querer mudar, é preciso ter os meios que garantam a transposição didática dessa intencionalidade, sem quebrar o fio da meada da estrutura narrativa da história que está sendo narrada.

O desafio da dessincretização do saber nesse nível consiste em solucionar a seguinte questão: Como quebrar a linearidade concebida no seio da historiografia tradicional e ao mesmo tempo garantir a inteligibilidade da história-ensinada? Essa preocupação em não quebrar ou não perder o fio da meada traduz a permanente busca de sentido da qual o professor de história não pode abrir mão.

O conceito de "narrativa histórica" pode servir, assim, de instrumental para a apreensão da dinâmica da vida dos saberes, na medida em que oferece elementos para identificar se o que está sendo transposto e/ou ensinado corresponde a novas matrizes de narrativa e uma ou mais de suas variáveis de maneira independente. Operar com essa categoria significa escolhê-la como porta de entrada para a exploração, no campo da História, das tramas da didatização desse saber, fazendo relacionar as dinâmicas que são específicas de cada uma das instâncias de problematização do saber e o tipo de intriga encenado.

Tendo em vista a natureza epistemológica do saber histórico, não se trata de buscar identificar a matriz disciplinar que serve de referência para o saber escolar, mas sim de perceber, entre as diferentes matrizes de narrativa que disputam a hegemonia no campo em um determinado momento, os fatores que são acionados no processo de transposição e os elementos que são reelaboradas com o intuito de se adaptar às exigências de cada uma das esferas de didatização desse saber. A complexidade que pressupõe a construção e /ou apreensão de uma proposta de inteligibilidade de mundo passado e presente, razão de ser dessa disciplina, torna-se, assim, viável sob a forma das diferentes variáveis articuladas em intrigas e sub-intrigas no âmbito desse objeto de saber. Do lugar de onde falamos não podemos nos limitar apenas a pensar na seleção de tramas a narrar, mas também como transpor a estrutura narrativa inerente a esse tipo de saber para a esfera do seu ensino de forma a garantir a sua aprendizagem.

Argumentamos assim que através do conceito de estrutura narrativa ou narrativa histórica, o estreitamento do diálogo entre os campos da Epistemologia, História e Currículo pode ser um caminho fecundo para a construção de referenciais teórico-metodológicos capazes de oferecer chaves de leitura para a compreensão e explicação da produção dos conteúdos históricos ensinados nas escolas .

Referências Bibliográficas

- ANDERSON, **Nação e consciência nacional**, São Paulo Atica, 1989
- BURKE,P. “A história dos acontecimentos e o renascimento da narrativa.” In: _____.(Org.) **A escrita da história. Novas perspectivas**. São Paulo: Fundação Editora da Unesp,1992.
- CARDOSO, C. F. **Narrativa, Sentido, História**. Campinas: Papirus, 1997.
- CHEVALLARD, Y. **La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné**. Paris: Ed. La pensée Sauvage, 1991.
- DEVELAY, M. (Org.). **Savoirs scolaires et didactiques de disciplines, une encyclopédie pour aujourd'hui**. Paris: ESF, 1995.
- DIAS Fátima Rezende Naves CICILLINI; Graça Aparecida. **Pela narrativa dialógica.. os movimentos de constituição de formação de professores a partir do interior da escola** , 2005
- DOSSE, F. **A história à prova do tempo. Da história em migalhas ao resgate do sentido**. São Paulo: UNESP, 1999.
- FORQUIN, J. C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais.In: **Teoria & Educação**, n.5, Porto Alegre.p.28-49, 1992.
- GOODSON, I. F.. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- HARTOG, F. L'art du récit historique. In: **Passés Recomposés Champs et Chantiers de l'histoire**. Paris: Editions Autrement, Série Mutations, n.150/151, p.184-93, 1995.
- 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.
- LOPES, A. R. C.**Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1999a.
- LOPES, A. C. & MACEDO, E. (orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo:Cortez, 2002.
- MACEDO, Elizabeth, Currículo: Cultura e poder, in Currículo sem fronteiras, v.6, nº2, pp98-113, jul/dez2006
- MONIOT, H **La dictatique de l'histoire**. Paris: Nathan, 1993.
- RICOEUR, P.**Temps et Récit**. Paris: Le Seuil, v.1-3, 1983-1985.
- _____, **Tempo e Narrativa** , Campinas, papirus, v.3, 1997
- SANTOS, B. de S. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Porto: Edições Afrontamento, 1989.