



Revista Brasileira de História
ISSN: 0102-0188
rbh@edu.usp.br
Associação Nacional de História
Brasil

Gabriel Anhorn, Carmen Teresa
Teoria da História, Didática da História e narrativa: diálogos com Paul Ricoeur
Revista Brasileira de História, vol. 32, núm. 64, diciembre, 2012, pp. 187-210
Associação Nacional de História
São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26325224011>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Teoria da História, Didática da História e narrativa: diálogos com Paul Ricoeur

*Theory of History, Didactics of History
and narrative: a dialogue with Paul Ricoeur*

Carmen Teresa Gabriel Anhorn*

RESUMO

Reconhecendo a especificidade epistemológica das diferentes esferas de problematização do conhecimento bem como a indissociabilidade entre elas, o artigo tem por objetivo discutir a potencialidade analítica da categoria ‘narrativa’ na reflexão sobre produção, distribuição e consumo do conhecimento histórico. Partindo da ideia de que o específico só pode ser pensado no âmbito do geral, o texto argumenta a favor da compreensão da cientificidade da História como elemento comum que permite tratar a história/objeto de investigação e a história/objeto de ensino em suas particularidades. Em diálogo com a hermenêutica de Paul Ricoeur, o artigo aposta no entendimento da narrativa como uma estrutura temporal incontornável na reflexão sobre a natureza epistemológica e axiológica desse conhecimento, estreitando assim o diálogo entre Teoria da História e Didática da História.

Palavras-chave: ciência histórica; conhecimento escolar; estrutura narrativa.

ABSTRACT

Recognizing the epistemological specificity of the different spheres of the problematization of knowledge, as well as the indissociability of these spheres, this paper aims to discuss the analytical potential of ‘narrative’ as a category to reflect on the production, distribution and consumption of historical knowledge. Starting with the idea that the specific can only be considered in terms of the general, this text argues that the scientificity of history has to be acknowledged as a common element which allows the history/object of research and history/object of teaching to be considered in their particularities. Through a dialogue with Paul Ricoeur, this paper focuses on the understanding of narrative as an unavoidable temporal structure in reflection on the epistemological and axiological nature of this knowledge, thus bringing together the dialogue between the Theory of History and the Didactics of History.

Keywords: historical science; school knowledge; narrative structure.

* Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Avenida Pasteur, 250 – Fundos. 22290-240 Rio de Janeiro – RJ – Brasil. cartesa@bighost.com.br

Nesta última década a questão da especificidade epistemológica do conhecimento histórico apreendido como objeto de ensino emerge, no Brasil, como problema de pesquisa para o campo do ensino de História. Nos debates internos a esse campo, o que está em jogo é a possibilidade teórica da ideia de uma 'história ensinada' ser formulada como categoria de análise fecunda para apreensão dos desafios presentes no cotidiano profissional dos professores dessa disciplina na educação básica. Para alguns, defensores da universalidade da ciência histórica, essa possibilidade se apresenta como improdutiva do ponto de vista teórico, correndo o risco de fragilizar a potencialidade crítica do conhecimento histórico em contexto escolar. Para aqueles que defendem uma posição contrária e reconhecem o valor heurístico dessa categoria de análise, trata-se, ao contrário, de potencializar a dimensão crítica desse conhecimento na medida em que reconhece as singularidades das condições do contexto de produção e de distribuição no qual está inserida a história ensinada nas escolas.

Retomo aqui esse debate, mas por uma 'porta de entrada' diferente das que tenho utilizado nestes últimos anos. Nessa perspectiva, reafirmo posições colocando, contudo, em evidência, nessa análise, alguns aspectos ainda pouco explorados.

Continuo apostando nas especificidades de cada uma das diferentes 'esferas de problematização' do conhecimento histórico. Reconheço, pois, a importância de problematizar a 'tese do descompasso' que pauta as análises sobre a história ensinada nas escolas brasileiras e pela qual o conhecimento histórico ensinado é avaliado exclusivamente a partir dos critérios da ciência histórica, isto é, das regras de produção desse conhecimento fixadas no âmbito da comunidade acadêmica, desconsiderando as contingências e exigências presentes no processo de sua recontextualização didática.

A reorientação do foco da análise neste texto se expressa pelo fato de trazer à tona outra dimensão da aposta acima confirmada, e que oferece a própria condição de sua possibilidade. Trata-se de reforçar menos as especificidades do que o terreno comum a essas diferentes 'esferas de problematização' – a pesquisa e o ensino – do conhecimento histórico. Com efeito, e aparentemente de forma paradoxal, defendo que a construção de argumentos mais consistentes do ponto de vista teórico para a defesa das particularidades passa pela assunção do comum, daquilo que carrega uma dimensão do universal. Como entender a especificidade do 'escolar' que adjetiva o conhecimento histórico, sem compreender a complexidade do substantivo 'história' percebido como conhecimento científico?

Sublinhar o elemento de ordem ‘geral’ ou mais ‘universal’ que permite tratar a história/objeto de investigação e a história/objeto de ensino em suas particularidades pressupõe entrar na discussão acerca da natureza epistemológica e axiológica desse conhecimento. Entrar, pois, nos embates do campo da Teoria da História, em meio aos quais se fixam as regras de produção desse conhecimento e os sentidos de verdade histórica.

Estruturei minha argumentação em três seções. Na primeira, apresento de forma sucinta as tensões presentes no debate epistemológico no âmbito da História em torno de sua cientificidade, com o intuito de destacar o potencial analítico da categoria ‘narrativa’ tal como desenvolvida no âmbito da hermenêutica de Paul Ricoeur. A segunda seção tem por objetivo destacar os efeitos analíticos da utilização do significante ‘narrativa’ para pensar o campo do ensino de história na educação básica, destacando algumas aporias que se apresentam na análise contemporânea da historiografia escolar, em particular as que concernem à questão do ensino das temporalidades. Na terceira e última seção, opero com algumas categorias de análise do quadro teórico de Paul Ricoeur, como pistas para enfrentar as aporias, anteriormente mencionadas, reafirmando desse modo a defesa do estreitamento do diálogo entre Teoria da História e Didática da História.¹

NO TERRENO DO COMUM: A CIENTIFICIDADE DO CONHECIMENTO HISTÓRICO

A defesa da especificidade epistemológica do conhecimento histórico escolar não pressupõe a negação da cientificidade da História, nem tampouco da importância dessa dimensão quando lidamos com esse conhecimento em contexto escolar. Afirmar, como o fazem alguns discursos pedagógicos recentes, que a escola pública é um locus privilegiado para o estabelecimento de relações com uma pluralidade de saberes não significa negar a sua função política de socialização e democratização do conhecimento.

Entendendo que, quando reelaborada didaticamente, a ciência histórica passa por um processo complexo de recontextualização, o desafio consiste em pensar esse processo sem que ele represente uma descaracterização ou negação dessa cientificidade. Interessa-me refletir sobre esse processo, como nos instiga Yves Chevallard² quando sugere pensar a ideia de transposição como a ação de

transpor um saber, no sentido quase musical do termo – fazer passar (uma forma musical) para outro tom sem alterá-lo e não no sentido de ‘transferir’ ou de ‘transmitir’. O termo transposição ... garante, dessa forma, um grande problema, indefinidamente aberto: como ‘fazer passar’ em outro ‘tom institucional’, sem alterar? Ou, pelo menos, sem alterar em demasia, controlando as alterações necessariamente impressas? (Chevallard, 1991, tradução livre)

Essa abordagem permite trazer para o centro da reflexão a ideia de ‘ciência’ e ‘cientificidade’, nos remetendo aos debates epistemológicos contemporâneos. Com efeito, em tempos do que ficou conhecido como ‘crise paradigmática’ – marcada pelas críticas à possibilidade de estabelecimento de verdades absolutas e definitivas, pela problematização dos universais e das perspectivas essencialistas na leitura de mundo – discutir e afirmar a cientificidade de um conhecimento tende a exigir um esforço teórico maior do que em outras épocas, quando um sentido unívoco de ciência positivista se apresentava como hegemônico.

No que diz respeito ao conhecimento histórico, para além dos ares de nosso tempo, e em função da especificidade de sua natureza epistemológica e axiológica, a questão da cientificidade tem marcado os debates do campo da Teoria da História ao longo da trajetória da constituição desse conhecimento como ciência, isto é, desde a emergência da História em espaços institucionais regulados pelas comunidades epistêmicas e disciplinares. Trata-se de pensar quais fluxos de sentido de cientificidade que atravessam o campo da História considerar no processo de transposição didática. Que sentido de ciência histórica fixar como comum às esferas de problematização do conhecimento histórico, garantindo assim a indissociabilidade entre elas? Com que critérios selecionar entre esses diferentes fluxos de sentido de cientificidade? E ainda, como ‘didatizar’ tal cientificidade?

Orientada por essas interrogações e apoiada nas reflexões dos campos da Teoria da História e da Didática da História, selecionei como ponto de partida a questão das ‘necessidades *em* saberes históricos’ que está na base da produção, distribuição e consumo desse conhecimento. Produzimos, distribuímos e consumimos história com o intuito de significar nossa experiência temporal individual e coletiva. Com efeito, a reflexão no e com o tempo tem marcado a particularidade da História no conjunto das ciências humanas. Não é por acaso que nos debates epistemológicos da área a dimensão das temporalidades tem ocupado um lugar de destaque. Como dizer, isto é, significar nossa expe-

riência temporal em um discurso que se pretenda científico? Ou ainda: como reconhecer a contribuição específica da perspectiva histórica na construção de nossas inteligibilidades como sujeitos imersos no tempo, para além do que outras linguagens já nos permitem fazê-lo?

Essas reflexões iniciais prepararam o caminho que nos permite trazer para a discussão a categoria de análise ‘narrativa’ que tem sido objeto de polêmica no campo da história e em torno do qual se cristalizaram posições teóricas dicotômicas e excludentes em relação à cientificidade desse conhecimento.

Até época relativamente recente, nas teorizações sobre a ciência histórica,³ as discussões em torno dessa categoria limitaram-se à sua condenação, na medida em que a associavam à matriz historiográfica do que ficou fixado como ‘história narrativa’. Em sintonia com o processo de modernização e de racionalização desse saber, o combate travado contra a função da narrativa na concepção da história, em especial pelos historiadores da primeira geração da Escola dos *Annales*, fez-se em nome do rigor científico. Associada a tudo⁴ contra o qual se queria lutar, em prol da construção de uma história-problema, científica, a história narrativa, até então triunfante, tende a ser proscrita pela comunidade científica de historiadores desde então.

Uma vez que, para a corrente historiográfica nascente, o objeto da ciência não era mais o indivíduo, mas os grupos sociais, nem tampouco a sequência 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. Nesse movimento, uma linguagem que privilegia, 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 passa a situar de um lado, discurso e explicação histórica e, de outro, narrativa e compreensão.

Estudos de historiadores como Jacques Rancière (1994),⁵ François Hartog (1995)⁶ e François Dosse (1999),⁷ desenvolvidos ao longo das duas últimas décadas, contribuíram para demonstrar, todavia, que o termo ‘narrativa’ tendeu a ser empregado, de fato, nesses debates, como uma metonímia pela qual um tipo particular de narrativa confunde-se com a própria estrutura narrativa inerente ao conhecimento histórico. Essa metonímia fez escola e deixou con-

sequências profundas, e que ainda persistem, na representação dessa disciplina entre historiadores e professores de História. Como bem assinalou François Hartog (1995), os defensores da história científica, ao desvalorizarem a história narrativa, condenavam a forma de essa história conceber o acontecimento, o tempo, o sujeito histórico, o fato, sem, no entanto, problematizar a própria noção de narrativa: “a narrativa não estava na ordem do dia. Somente para recusá-la sob a forma da história narrativa. O que deixava intacta a própria questão da narrativa, na medida em que o objeto primeiro do debate consistia no acontecimento e não na narrativa” (Hartog, 1995, p.192, tradução livre).

Sobre esse uso mais recente da narrativa,⁸ na historiografia contemporânea, François Hartog (1995, p.187) interroga de forma pertinente: “É suficiente recusar acontecimento e indivíduo para escapar à narrativa? Ou retomar o acontecimento para falar de retorno da narrativa?”.

A mudança no entendimento da noção de narrativa, permitindo explorá-la como categoria de análise, propiciando assim a emergência de uma nova perspectiva teórica no campo da história, deve-se muito às reflexões desenvolvidas no âmbito da hermenêutica de Paul Ricoeur.⁹

Considerando a densidade teórica das reflexões desse autor nessa sua obra e os objetivos e limites deste texto, destaco aqui apenas algumas considerações que permitem colocar em evidência a articulação entre narrativa e temporalidade. Interessa-me mais particularmente explorar a potencialidade analítica contida no entendimento de “narrativa como o guardião do tempo, na medida em que só haveria tempo pensado quando narrado” (Ricoeur, 1997, p.417).¹⁰

Sua reflexão sobre a hermenêutica do tempo evidencia o papel central desempenhado pelo tempo histórico, isto é, esse ‘terceiro tempo’ inventado pelos historiadores para a compreensão da natureza epistemológica e axiológica desse conhecimento, oferecendo a possibilidade de pensar a narrativa histórica como uma estrutura temporal intrínseca ao conhecimento histórico. Afinal, para Paul Ricoeur “O tempo torna-se tempo humano na medida em que ele é articulado na forma narrativa; em contrapartida, a narrativa é significativa na medida em que delineia os traços da experiência temporal”.¹¹

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 esta, 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, p.250). Torna-se desse modo possível conceber o discurso histórico – entendido como

uma forma de configuração narrativa – na pauta de uma “epistemologia mista” (Ricoeur, apud Dosse, 1999, p.76), capaz de absorver a tensão que lhe é própria, entre a construção de sentido e a busca da verdade, entre compreensão e explicação.

Essas reflexões permitem fixar um sentido de cientificidade para o conhecimento histórico que extrapola as perspectivas dicotômicas que marcaram os debates em torno do estatuto científico desse conhecimento desde o século XIX, e que acarretaram um verdadeiro dilema para o campo. Dilema esse que Jacques Rancière tão bem sintetizou ao chamar a atenção para a polissemia e homonímia do termo ‘história’:

É necessária a confusão da língua para medir em seu rigor o dilema: a ciência histórica nova não devia mais ser uma história, mas devia ainda ser uma. A diferença da história-ciência para a história-relato devia ser produzida no seio do relato, com suas palavras e o seu uso das palavras. (Rancière, 1994, p.11)

Ao significar narrativa histórica no quadro de sua hermenêutica, associada à temporalidade, Paul Ricoeur oferece subsídios teóricos para enfrentar esse dilema, na medida em que incorpora elementos que permitem pensá-la como um discurso híbrido que opera simultaneamente com elementos tanto da história-ciência como da história-relato resultante do que esse autor nomeia de refiguração cruzada do tempo.

Ricoeur insiste em sublinhar a especificidade da narrativa histórica ao evidenciar os procedimentos específicos da operação historiográfica. Neste plano, o autor mantém a mesma linha de argumentação, dialogando com e contra os representantes tanto das correntes ‘cientificistas’ como das correntes ‘narrativistas’, procurando articular suas respectivas contribuições.

A aproximação com as teorias narrativistas permite a esse autor reconhecer uma forma de explicação interna ao próprio ato de narrar: narrar já é explicar, através da conexão lógica do tecer da intriga (um por causa do outro). Essa relação causal não deve ser confundida com a sequência cronológica (um após o outro), permitindo distinguir História e Crônica. O reconhecimento de um nexos lógico (não necessária e exclusivamente cronológico) pressupõe levar em consideração uma forma de inteligibilidade característica do senso comum, que consiste na competência em acompanhar uma história. Ricoeur sublinha ainda que a explicação histórica mantém laços com a narrativa de ficção, na medida em que faz igualmente uso da imaginação, operando, dessa forma, com

um registro de objetividade marcado pela incompletude, compensada pela mediação da subjetividade: “a intencionalidade histórica só se efetua incorporando à sua intenção os recursos de ficcionalização que dependem do imaginário narrativo” (Ricoeur, 1997, p.177).

Ricoeur, no entanto, reconhece os limites dessa aproximação quando se trata da narrativa histórica. Ele identifica três níveis de cortes epistemológicos que justificam esse distanciamento: o dos procedimentos, o das entidades e o das temporalidades. Para Ricoeur o conhecimento histórico procede de pesquisa, e, mesmo admitindo que o ato de narrar comporta elementos de explicação, ele insiste na especificidade da forma explicativa do conhecimento histórico que, ao incorporar a problematização e a crítica, distancia-se das tramas da narrativa de ficção. Como ele mesmo faz questão de pontuar: “Uma coisa é explicar contando. Outra é problematizar a própria explicação, submetê-la à discussão e ao julgamento de um auditório, senão universal, ao menos, reputado competente, composto primeiramente dos pares do historiador” (Ricoeur, 1983, p.247, tradução livre).

O corte epistemológico que se opera no plano dos procedimentos está diretamente relacionado com a autonomização da explicação histórica e se justifica por três aspectos inerentes à natureza desse saber: a necessidade de conceituação, a procura de objetividade e os limites dessa objetividade. Esse autor deixa claro que a procura de objetividade, por mais frágil e exposta a tantos questionamentos, por mais incompleta, é uma pretensão sempre presente no projeto de pesquisa histórica. O historiador não pode se permitir apenas contar uma história, ele se vê na obrigação de autenticar sua narrativa.

Quanto às entidades, o corte epistemológico pode ser caracterizado pela análise sobre os personagens/sujeitos na narrativa histórica de cunho científico. Embora esses personagens tendam a ser substituídos por entidades anônimas políticas (nação, sociedades, povo, civilizações, classes sociais etc.), Ricoeur não tem dificuldade em mostrar que essas entidades se apresentam como ‘quase-personagens’, verdadeiros atores das intrigas nas quais estão envolvidos, portadores de ideias, sentimentos, sonhos e projetos, protagonizando, como agentes ou pacientes, diferentes tipos de ações e de realizações. Por fim, o terceiro corte epistemológico coloca em evidência o fato de os historiadores construírem e operarem com temporalidades de ritmos e durações diferentes (curta, média e longa duração), desde há quase meio século, permitindo assim que a própria noção de acontecimento seja repensada. No lugar de eventos contingentes, únicos, de breve duração e articulados comumente à esfera po-

lítico-institucional, os historiadores passaram a se interessar por estruturas econômicas, sociais e mentais cujos ritmos de transformação são muito mais lentos, quase imperceptíveis. No lugar da continuidade, a descontinuidade; no lugar da efemeridade do acontecimento, o peso das grandes estruturas. As reflexões de Ricoeur contribuem, no entanto, para provar que, por detrás dessa aparente descontinuidade, o fio da trama não é nunca completamente rompido: “Com efeito, Paul Ricoeur, leitor de *La Méditerranée* de Braudel, não teve dificuldade de fazer aparecer no livro, com seus três níveis voluntariamente distintos, a trama da narrativa. O declínio do Mediterrâneo e a sua saída da grande história, tal é a intriga global, mas virtual, da qual participam os três níveis e as três temporalidades” (Hartog, 1995, p.192, tradução livre).

Destacam-se ainda, as contribuições de Ricoeur para pensar a unicidade do tempo que oferecem uma resposta consistente, do ponto de vista teórico, à problemática da fragmentação das temporalidades. Em que medida o tempo narrado permite que nos situemos na mediação entre passado, presente e futuro? Trata-se da própria noção de historicidade, entendida como a capacidade que a História, como um ‘singular coletivo’, tem de dar uma resposta satisfatória à aporia da fragmentação passado, presente e futuro. Ricoeur permite avançar nessa discussão quando reconhece a pertinência em articular passado, presente e futuro numa totalidade que não seja percebida de forma acabada e definitiva, operando com uma noção de mediação inacabada, imperfeita, distanciando-se assim da perspectiva hegeliana, como desenvolverei mais adiante.

Essa breve apresentação de alguns aspectos trabalhados por Ricoeur ao longo dos três volumes de *Tempo e Narrativa* permite destacar a sua contribuição para a reflexão sobre a cientificidade desse conhecimento, bem como sobre a centralidade da temporalidade na afirmação e consolidação da sua natureza epistemológica. Essa afirmação abre novos caminhos de diálogo entre a Teoria da História e a Didática da História que passarei a explorar a seguir.

O TERMO ‘NARRATIVA’ NAS DISCUSSÕES DA HISTORIOGRAFIA ESCOLAR: FLUXOS DE SENTIDOS EM DISPUTA

... há algum tempo os ‘narratólogos’, os filósofos e alguns historiadores que não têm vergonha de os lerem, nem de observar sua arte com distanciamento, nos convidam a esfregar os olhos e encarar a nossa definição: a narração está no

princípio da história, é uma iniciativa constitutiva, não a prática de uma prestação de contas, é a contribuição de uma inteligibilidade, não a sua ausência.¹²

A provocação de Henri Moniot expressa nessa citação tanto reforça a aposta na potencialidade analítica da narrativa para pensar a cientificidade do conhecimento histórico como sugere a presença de resistências por parte da comunidade disciplinar formada por historiadores e professores de história em reconhecer essa potencialidade.

Nessa perspectiva, e concordando com Yves Chevallard que o movimento de transposição didática é inevitável no processo de construção dos conhecimentos escolares, importa buscar compreender as estratégias que permitem garantir uma ‘boa’ reelaboração da história/objeto de pesquisa à história/objeto de ensino.

Entre essas estratégias, destaco duas que me interessam sublinhar. Uma primeira consiste em garantir que no processo de reelaboração didática a cientificidade do conhecimento histórico seja assegurada. A segunda, e que ocorre de forma simultânea à primeira, diz respeito ao fato de esse processo garantir igualmente a inteligibilidade do conhecimento histórico ensinado aos sujeitos/alunos da educação básica. Duas estratégias, pois, que a categoria narrativa, tal como concebida no quadro teórico de Ricoeur, contribui, sem dúvida, para pensá-las em toda a sua complexidade. Essa é a aposta defendida aqui.

Quando analisamos os desafios que se apresentam hoje para professores de história em face da ‘crise’ da disciplina de história, em particular no que esses desafios se relacionam com o ensino e o aprendizado das temporalidades, essa aposta torna-se ainda mais pertinente.

Falar de ‘crise da disciplina História’ tende, no entanto, a ser redundante, em função da vulnerabilidade dessa disciplina que se expressa pela intensidade do grau de imbricação da história com questões axiológicas, sejam elas políticas e/ou culturais. Essa particularidade do conhecimento histórico permite supor que o processo de produção de conhecimento nessa área disciplinar sofre, de forma permanente, a interferência das consequências dos ritmos de transformações e das tensões entre os diferentes projetos de sociedade em disputa. O diagnóstico de ‘crise’ dessa disciplina torna-se, por sua vez, difícil de ser estabelecido. Quando e a partir de quais critérios podemos falar de crise da disciplina História? Que critérios utilizar para justificar, por exemplo, que os novos conteúdos escolares propostos são mais legítimos, mais verdadeiros do que outros?

Considerando apenas a nossa história mais recente, a emergência de uma vaga de reformas curriculares sintonizadas com o clima de abertura política a partir da segunda metade da década de 1980 pode ser tomada como um exemplo significativo dessa ‘vulnerabilidade’. Com efeito, na trajetória de construção da disciplina História, no Brasil, as décadas de 1980 e 1990 podem ser consideradas como um período relativamente prolongado de crise no âmbito dessa área. Esta afirmação se sustenta pelo fato de essas duas décadas corresponderem à convergência de movimentos¹³ que, de forma diferenciada, contribuíram para a deflagração e/ou acirramento dessa crise. A discussão em torno da seleção dos conteúdos a serem ensinados suscitou, nesse período, debates acirrados entre perspectivas historiográficas diferenciadas que disputavam o lugar do conhecimento legítimo e validado para ser ensinado aos alunos da educação básica.

Neste texto, interessa-me, explorar menos as discontinuidades e diferenças entre essas propostas de reformulação curricular do que certas continuidades e elementos comuns. Isso significa ter como foco de análise a demanda que teve e tem força para articular em torno de si uma cadeia de equivalência entre propostas curriculares tão díspares. A apreensão dessa demanda pressupõe analisar os aspectos de continuidade que emergem nos anos 1980, entram pela década de 1990 sem respostas consensuais e/ou satisfatórias e continuam até a atualidade, contribuindo ainda para qualificar a ‘crise’ dessa disciplina.

Uma leitura dos textos curriculares – propostas, livros didáticos, programas de ensino – produzidos nestes últimos quarenta anos, bem como dos textos acadêmicos permite apontar que a ‘grande inimiga’ a ser combatida desde os anos 1980 na historiografia escolar é a matriz disciplinar sobre a qual se apoiaria o ensino de História, identificada pelo adjetivo ‘tradicional’, de conotação negativa, associado à perspectiva positivista¹⁴ e contra a qual se articularam e ainda se articulam as demandas de inovação do ensino dessa disciplina. Nessa perspectiva a história ensinada nessa matriz disciplinar é condenada na maioria dessas propostas, proscrita por obsolescência teórica e inadequação em relação às necessidades exigidas para a formação de um cidadão membro de uma sociedade que se quer democrática. A crise deflagrada no ensino de História a partir do período aqui considerado pode ser assim entendida como uma crise de hegemonia na formação discursiva matriz da historiografia escolar.

Tendo em vista o foco desta análise, limitar-me-ei a explorar as associações discursivas entre o adjetivo ‘tradicional’ e a noção de tempo histórico que

aparecem nas críticas a essa matriz disciplinar. Circe Bittencourt em artigo publicado no final dos anos 1990, no qual analisa as reformas curriculares, afirma que “Em todas elas as justificativas para uma nova proposta ocorrem em face das novas concepções de História, criticando os paradigmas de História denominada positiva, em especial quanto à concepção de tempo linear e evolutivo”.¹⁵

Essa autora conclui de forma pouco otimista, afirmando que a “almejada superação do ensino de História, baseado no tempo cronológico como único ordenador das mudanças, ainda não ocorreu” (Bittencourt, 1998, p.159).

A busca de soluções para superar as dificuldades e obstáculos ao ensino e aprendizado relacionados ao tempo histórico esteve presente igualmente ao longo do processo de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais publicados na década de 1990. Nesse documento apresenta-se uma proposta de recontextualização didática do tempo histórico pautada na concepção do tempo braudeliano com o intuito, mais uma vez, de combater a ideia de um tempo histórico linear, assimilado à ideia de progresso e a uma perspectiva eurocêntrica da história. Tratava-se de valorizar a ideia de duração diferenciada dos fatos históricos estudados, trazendo para o aprendizado da história as noções operatórias de ‘ritmos de transformação’, ‘permanências’ e ‘mudanças’.

Os efeitos desse combate contínuo à ‘história tradicional’ no âmbito da historiografia escolar por meio de propostas de ‘dessincetização’¹⁶ do conhecimento histórico são perceptíveis tanto nos textos curriculares como na prática docente cotidiana dos professores, e oferecem indícios sobre as potencialidades e limites da abordagem privilegiada até então no enfrentamento dos desafios colocados pelo processo de reelaboração didática do conhecimento histórico.

Uma primeira constatação nos serve de ponto de partida. Refiro-me à permanência da concepção linear nas aulas de história e nos textos curriculares, como indicam estudos recentes como, por exemplo, o de Sonia Miranda e Tania de Luca (2004),¹⁷ que, ao analisarem o programa de avaliação do livro didático dessa disciplina, apontam a presença ainda forte de uma organização dos conteúdos históricos pautada na lógica cronológica linear.

A insistente permanência dessa matriz temporal nas aulas de história tende a ser explicada pela resistência por parte dos professores dessa disciplina em relação à inovação, imputando a eles, muitas vezes, a causa do fracasso na implementação das novas propostas curriculares.

Não é meu propósito analisar os fatores que intervêm no processo de implementação das propostas curriculares inovadoras. Meu interesse ao trazer a constatação dessa permanência é explorá-la de outro ângulo, de outra perspectiva. De forma aparentemente paradoxal, interessa-me potencializar essa permanência como algo que carrega uma positividade, na medida em que sinaliza um aspecto da natureza epistemológica do conhecimento histórico que precise, talvez, ser mais bem explorado. Como explicar que depois de quatro décadas de acúmulo das críticas que denunciam os efeitos nocivos dessa concepção linear do tempo para o ensino e aprendizagem ela permaneça, se não como a única alternativa, ainda como um elemento central na organização dos conteúdos históricos ensinados na educação básica? Ou ainda: será que a dificuldade, apontada por professores de História da Educação básica, em ‘quebrar’ a linearidade do tempo cronológico pode ser lida apenas como ‘resistência ao novo’ ou ela expressaria um saber de experiência por parte dos docentes que, preocupados com o aprendizado de seus alunos, sabem que não podem perder o fio da meada da história que lhes é ensinada? A voz de uma professora da educação básica, embora não possa ser generalizada, torna esta última questão no mínimo pertinente:

A atribuição de uma linearidade intrínseca à opção cronológica parece partir de um equívoco em associar este caminho a toda uma concepção tradicionalista da história. É importante esclarecer que nossa escolha não significa crítica *a priori* da produção acadêmica ligada à história-problema, pelo contrário. Em termos gerais, a história-problema representou importante avanço em relação à história positivista tradicional, bem como em relação ao dogmatismo e mecanicismo com frequência presentes na historiografia marxista. Não há por que não trazer essa produção para a sala de aula, ainda que se trabalhe – a princípio – com um ordenamento cronológico dos temas históricos. (P1 – Professora de História da educação básica)¹⁸

Uma melhor compreensão dessa permanência e dos indícios que ela assinala pressupõe o reconhecimento de que nessas críticas dirigidas à ‘história tradicional’ se hibridizam e se fixam sentidos de tempo histórico e de narrativa singulares, bem como se confundem planos de análise diferenciados.

No caso da associação discursiva estabelecida entre ‘história tradicional’, ‘tempo linear’ e ‘narrativa’ presente nessas críticas, percebe-se o uso de recursos retóricos como a metonímia, pela qual tipos particulares de concepção de

narrativa e de tempo histórico aparecem associados e se impõem hegemonicamente como a única e universal maneira de pensar e significar esses dois conceitos. Essa associação torna-se ainda mais potente quando se manifesta por meio da polarização corrente nos debates da área entre, de um lado, uma ‘história narrativa’, ‘romantizada’ e ultrapassada, e, de outro, uma ‘história-problema’ (revestida de diferentes nomes como, por exemplo, ‘história conceitual’, ‘história por eixos temáticos’, ‘história temática’) de cunho científico. De um lado uma percepção de tempo histórico como sinônimo de ‘cronologia’, ‘datação’, ‘memorização’, ‘linha do tempo’. De outro, as temporalidades múltiplas, de curta, média e longa duração, de ritmos diferenciados, continuidades e permanência; mudanças, rupturas, simultaneidades.

Percebe-se que essa visão dicotômica no âmbito da historiografia escolar não deixa de reproduzir o binarismo que se instaurou no seio dos debates historiográficos a partir do século XIX. Com efeito, essa dicotomização mobiliza, na área, outras oposições como narratividade *versus* cientificidade; subjetividade *versus* objetividade, interpretação *versus* explicação, estabelecendo cadeias de equivalências e cortes antagônicos cujos efeitos epistemológicos e políticos se fazem também sentir no plano pedagógico, e particularmente no que me interessa de mais perto neste texto, na fixação de sentidos de passados, presentes e futuros em contextos escolares.

Além disso, essas bipolarizações, nos contextos escolares, assumem a forma de disputas entre matrizes historiográficas, confundindo planos de análise e dificultando um enfrentamento mais consistente do ponto de vista teórico com os desafios que se colocam no processo de ensino e aprendizagem desse conhecimento.

Argumento, porém, que a preocupação com o aprendizado *do e no tempo* por meio da disciplina escolar História mobiliza para além da escolha entre, por exemplo, uma concepção historiográfica marxista e uma concepção historiográfica positivista. Nessa discussão não está em jogo tanto a escolha de uma ou mais matrizes historiográficas. Com efeito, essa preocupação envolve um plano de análise que se relaciona com a própria ‘razão de ser’ desse conhecimento, isto é, com aquilo que justifica sua existência como formação discursiva e que, como tal, participa da configuração de uma grade racional de leitura do mundo.

Essa precisão de planos diferenciados de análise me parece importante para tentar responder alguns dos desafios que se apresentam hoje para o professor como verdadeiras aporias e que podem ser traduzidos em questões como

estas: Como quebrar a linearidade tal como concebida no âmbito da historiografia ‘tradicional’ escolar e ao mesmo tempo garantir a inteligibilidade da história-ensinada? Qual sentido de tempo histórico contribui para assegurar a função política dessa disciplina que nos oferece instrumentos de análise para os processos de significação de nossa experiência temporal, em particular nesses tempos onde à crise da disciplina se soma uma crise da própria historicidade?

Como pesquisadores do ensino de História essas questões nos incitam a procurar caminhos teórico-metodológicos que permitam pensar criticamente a permanência de uma concepção linear do tempo sem, no entanto, negar a possibilidade de pensar a estrutura temporal que é a marca do conhecimento histórico. Por meio de recursos retóricos que transformam particularidades em universais, partes em todo, a crítica à história tradicional tende muitas vezes a combater igualmente a possibilidade de pensar a ideia de processo em meio ao qual se articulam passados presentes e futuros a partir de outros sentidos possíveis e disponíveis. Nessa perspectiva é que se justifica, neste texto, a aposta no diálogo com Paul Ricoeur.

A ‘ESTRUTURA NARRATIVA’ COMO PISTA PARA A REELABORAÇÃO DIDÁTICA DAS TEMPORALIDADES

Ao oferecer subsídios teóricos para ‘reabilitar’ o conceito de ‘narrativa’, como ‘estrutura temporal’, Paul Ricoeur abre uma via de diálogo entre Teoria da História e Didática da História que procurarei começar a explorar a seguir, tendo como foco a questão das temporalidades.

Ao trazer para o centro da discussão o tempo histórico como um terceiro tempo narrado e inventado pelos historiadores para dar conta de nossa experiência temporal situada no entrecruzamento do tempo natural e do tempo fenomenológico, esse filósofo contribui para a reafirmação da percepção do tempo histórico como elemento estruturante desse conhecimento, e coloca simultaneamente em outros patamares a discussão acerca da cientificidade na história.

Defendo, pois, que pensar o processo de transposição didática no âmbito da história como um processo de reelaboração da ‘estrutura narrativa’ desse conhecimento nos permite enfrentar alguns dos desafios anteriormente apontados, garantindo que, nesse processo, restemos no terreno comum da cienti-

ficidade e respeitemos as particularidades das esferas de problematização de conhecimentos envolvidas.

Em termos de cientificidade e em função do que já foi discutido anteriormente, a estrutura narrativa reconhece e opera com o duplo registro epistemológico do conhecimento histórico por meio do qual narrar e explicar não são vistos como ações contraditórias. A apreensão da cientificidade nesses termos permite abordar noções como a de objetividade na história de forma a ressignificar, por exemplo, a própria noção de passado elemento-chave no processo de reelaboração didática desse conhecimento.

Do ponto de vista do respeito às particularidades de cada esfera de problematização, a contribuição de Ricoeur se faz presente no significado mesmo atribuído à expressão ‘narrativa’ no quadro da sua hermenêutica. Uma das características centrais da abordagem de Ricoeur consiste no fato de a inteligibilidade narrativa basear-se em um triplo movimento interpretativo que extrapola o momento de configuração narrativa propriamente dita. A primeira dimensão pressupõe levar em consideração uma forma de inteligibilidade característica do senso comum, que consiste na competência em acompanhar uma história. Tal característica, presente nas configurações narrativas históricas e ficcionais, já está presente, para esse filósofo, no momento da pré-compreensão: “Os dois modos narrativos são precedidos pelo uso da narrativa na vida cotidiana” (Ricoeur, 1997, p.280). A configuração do tempo na narrativa corresponde à composição do texto literário ou histórico quando a intriga a ser narrada é armada, reconstruída a partir dos recursos específicos de cada modalidade narrativa. O terceiro momento – o da refiguração do tempo – corresponde ao encontro do mundo do texto com o mundo do leitor que completa de forma provisória e sempre incompleta, segundo Ricoeur, o círculo hermenêutico, fazendo, assim, que a carga heurística do termo ‘narrativa’ possa ser mais bem apreciada.

Isso significa que a formação de enredo, no caso da narrativa histórica, traz a possibilidade de apreendê-la como estando sempre aberta a múltiplas inteligibilidades produzidas no encontro entre o mundo do texto (a história ensinada nos livros didáticos e/ou nas aulas dessa disciplina, por exemplo) e o mundo do leitor (as diferentes subjetividades posicionadas como alunos/as de história em contextos escolares). A noção de enredo/narrativa emerge, assim, como uma ‘síntese temporal do heterogêneo’, integradora de uma rede de significados e tornada visível na configuração narrativa, cuja compreensão está sempre aberta a novas leituras.

Explorarei a potencialidade de pensarmos nesses termos o processo de produção do conhecimento histórico didatizado, confrontando as contribuições de Ricoeur com três eixos de desafios que se colocam hoje para o ensino de história envolvendo diretamente o ensino e aprendizado de dimensões temporais que nomeei desta forma: i) O presente como ponto de partida; ii) Aversão à cronologia; iii) Afinal, ensinar história para quê?

O PRESENTE COMO PONTO DE PARTIDA

Revolução Inglesa, Revolução Industrial, Revolução Francesa, preciso estudar isso? Preciso. Isso fez a cara do mundo de hoje e eu *quero que eles entendam o mundo de hoje, não é só isso, mas isso é um objetivo muito importante, eu quero que eles façam uma leitura do mundo, uma leitura histórica do mundo.* (P1 – Professora de História da Educação básica, grifos meus)

Nesse primeiro eixo, procurei reunir alguns desafios no âmbito da história ensinada que mobilizam a ideia de ‘presente’ associada à preocupação em ‘dar sentido ao mundo em que vivemos’, que aparece de forma recorrente nos depoimentos dos professores dessa disciplina. O reconhecimento da necessidade de *partir do presente* ao invés de *correr atrás dele* como ponto de chegada, nunca alcançado, como o faz uma história ensinada ritmada pela cronologia do mais antigo ao mais recente, não é uma postura nova entre os profissionais da área. Aliás, essa preocupação vai ao encontro dos discursos pedagógicos acerca da aprendizagem que defendem a ideia de ‘conteúdos significativos’ e a condicionam a processos de ensino-aprendizagem que levem em conta a ‘realidade dos alunos’.

Mas como qualificar esse ‘presente’ no qual os professores e/ou autores de livros didáticos devem/desejam se basear para que o ensino dessa disciplina se torne ‘mais atrativo’, ‘mais significativo’, e o aprendizado, mais efetivo?

Com efeito, quando questionar, problematizar o presente vivido pelos alunos passa a ser percebido como condição *sine qua non* da inteligibilidade narrativa inerente ao ensino de história, a necessidade de compreender esse fragmento de temporalidade e como ele se articula com os demais – passado e futuro – torna-se um desafio a ser enfrentado pelos didatas dessa disciplina.

Ricoeur ao argumentar a favor da narrativa histórica como caminho para se pensar a totalidade do tempo nos oferece argumentos para esse tipo de enfrentamento. A assunção da ideia de totalidade como “um jogo de remis-

sões” (Ricoeur, 1997, p.178) entre expectativa (futuro), tradição (passado) e presente (demanda), tem implicações pedagógicas para se pensar o presente como ponto de partida sem perder o fio da meada. Em primeiro lugar, permite associar a questão da totalidade à questão da unicidade do tempo sem, no entanto, pautá-la na ideia de um tempo linear com direção predeterminada e pela qual a noção de processo tende a se confundir com a noção de progresso. Na perspectiva de Ricoeur, a possibilidade de pensar o passado está intimamente relacionada à possibilidade de pensar o futuro pela mediação do presente. Passado e presente só podem ser compreendidos na sua plenitude se inseridos numa extensão temporal que englobe igualmente o futuro, a noção de projeto ou, como afirma Ricoeur, a noção de “história por fazer” (1997, p.360). Essa perspectiva traz outros fluxos de sentido de processo, tão caro aos professores de história preocupados com que a história ensinada faça sentido para os alunos/as.

Em diálogo com Koselleck,¹⁹ Ricoeur (1997) reafirma a importância de pensarmos a unicidade do tempo como condição para que cada presente se apresente como um espaço de equacionamento entre ‘campos de experiência’ e ‘horizontes de expectativas’. A primeira expressão refere-se à persistência do passado no presente, que se mantém segundo múltiplas estratégias e itinerários que se agrupam e se estratificam “numa estrutura folheada que faz com que o passado assim acumulado, escape à mera cronologia” (1997, p.360). Já a segunda expressão traduz a ideia do futuro-tornado-presente, englobando todas as manifestações privadas ou comuns que visam ao futuro (esperança, temor, a preocupação, o desejo, o cálculo racional, a curiosidade etc.). Percebe-se que tanto a experiência como a expectativa estão inscritas no presente, assim entendido como o espaço onde ocorre a dialética entre passado e futuro.

Em seguida, essa ‘reviravolta de estratégia’ para pensar a totalidade/unicidade do tempo permite repensar as próprias noções de passado, presente e futuro. O passado presentificado associado à noção de tradição deixa de ser visto como algo morto e fechado em si, abrindo-se para o campo das incertezas e múltiplas possibilidades: “É preciso reabrir o passado, nele reviver potencialidades não realizadas, contrárias ou até massacradas” (1997, p.372). Quanto ao presente, ao invés de estar associado meramente à noção de presença, passa a ser visto como um espaço de tensão permanente entre “campo de experiência e horizonte de expectativa”, “como o começo de uma continuação” (1997, p.396). Por fim, o futuro se distancia das expectativas meramente utópicas, que provocam a fuga do próprio horizonte de expectativa, e passa a ser

visto como “expectativas mais determinadas, portanto, finitas e relativamente modestas, podendo suscitar um compromisso responsável” (1997, p.371).

Estas breves considerações nos apontam algumas saídas interessantes para pensarmos tanto sobre os critérios de seleção que orientam a escolha dos conteúdos a serem ensinados nas escolas como os critérios de sua organização em sequências didáticas. Em relação aos critérios de seleção, a reelaboração didática da estrutura temporal do conhecimento histórico, a perspectiva aqui privilegiada exigiria que fossem formuladas questões que levassem em conta as demandas de cada presente onde essa história estivesse sendo ensinada, bem como as suas condições de produção. Dito de outra maneira: Que demandas de nosso presente justificam as escolhas entre passados na configuração narrativa da história ensinada na educação básica? Em que visões de futuro podemos/devemos investir? Em termos dos critérios de organização a escolha de estruturas narrativas – ao invés da escolha de conteúdos e/ou de conceitos a serem ensinadas – garante um processo de dessincretização do conhecimento histórico no qual os fios das tramas escolhidas não se fragmentam em unidades de conteúdo fixadas de forma engessada em algum ponto do fluxo contínuo do tempo e desarticuladas entre si.

AVERSÃO À CRONOLOGIA

Eles (alunos) precisam achar as datas quando precisarem das datas. A entender o sentido da data, para que serve data, para isso, então o que acontece? Quando a História entra nesta coisa mais fátua ela me irrita, então nunca seria por aí, na minha seleção de conteúdos passou sempre, eu sempre me perguntei muito *para que o aluno precisa estudar isso? Qual é o sentido? Por que todo mundo estuda?* (P2 – Professor de História da educação básica)

Em torno desse eixo organizei os desafios que dizem respeito às formas de se relacionar com o passado no âmbito da história ensinada. As formas que ainda predominam na história ensinada mobilizam percepções desse fragmento do tempo que tendem a esvaziar as aulas de história de sua tessitura temporal. A associação entre passado morto e datação estabelecida pela história narrativa, tradicional, tendeu a desenvolver no seio da comunidade docente desta disciplina uma verdadeira aversão à cronologia, colocando em xeque, por exemplo, a função pedagógica do uso didático de uma linha do tempo. Como explicita a fala da professora acima transcrita, deixa de ter sentido estu-

dar datas nas aulas de história. Chega-se muitas vezes à situação paradoxal de que em nome de uma história-problema, conceitual e científica, o tempo (cronológico e não só) é abolido das aulas de história.

Esse movimento traduz a forma de significar a relação passado-presente, ou melhor, o entendimento sobre a persistência do passado no presente, bem como a forma de recontextualizá-la como objeto de ensino. Como estabelecer relações com o passado que não se limitem apenas ao estudo da cronologia? Como ensinar essas outras possibilidades de relação com o passado sem mobilizar o tempo cronológico?

Ricoeur contribui para pensar essas questões não só quando analisa a problemática dos vestígios, rastros, documentos, considerados por ele como conectores elaborados pelos historiadores para permitir ao tempo histórico realizar seu trabalho de mediação, mas também quando constrói o conceito de ‘representância’.

Segundo Ricoeur, o trabalho de mediação, realizado pelo tempo histórico, leva à elaboração de instrumentos de pensamento capazes de assegurar essa mediação. Esses instrumentos, chamados de conectores, são tais como: o calendário, a noção de sequência de gerações – que engloba as noções de contemporâneos, predecessores e sucessores – e os rastros ou vestígios, responsáveis pela articulação entre o tempo cósmico e o tempo vivido. Já o conceito de representância é criado justamente com o intuito de nomear o duplo estatuto de realidade (vivência) e ficção (imaginação, representação), que caracteriza a especificidade do objeto da pesquisa histórica (Dosse, 1999, p.88). O conceito de representância permite, pois, a crítica a uma visão ingênua de realidade tanto mais necessária quando essa realidade traz consigo a noção de ‘passadidade’: “A passadidade de uma observação no passado não é ela própria observável, mas memorável” (Ricoeur, 1997, p.274). O conceito de representância permite pensar a modalidade analógica de apreensão do passado que mobiliza a ideia de ‘como se’,²⁰ considerada como recurso de produção de sentido mais adequado desse tipo de realidade: “O Análogo, precisamente, guarda consigo a força da reafirmação e do distanciamento, na medida em que ‘ser-como’ é ‘ser’ e ‘não ser’” (Ricoeur, 1997, p.261).

Desse modo, apreendido como narrável e memorável, o passado na perspectiva de Ricoeur permite problematizar a sua fixação como mera cronologia em uma linha de tempo linear, sem, no entanto, desconsiderar a função indispensável dos marcos temporais para que a apreensão do tempo narrado seja feita em toda a sua complexidade.

AFINAL, ENSINAR HISTÓRIA PARA QUÊ?

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

Por fim, mas não menos importante, este terceiro e último eixo de desafios diz respeito ao papel do ensino de história na orientação temporal dos sujeitos/alunos no nosso presente. Esta questão se torna ainda mais pertinente se considerarmos a crise de historicidade que marca a nossa contemporaneidade. Caracterizada pela tendência, na atualidade, de algumas correntes de pensamento em distender cada vez mais a relação entre o ‘espaço de experiência’ e o ‘horizonte de expectativa’, resultando na percepção do mundo presente como um simulacro sem nenhuma perspectiva utópica, essa crise, quando recontextualizada em contexto escolar, tende a abalar a razão de ser da disciplina História.

Trata-se aqui de explorar o que Ricoeur chama de ‘razão prática’, que permite perceber as implicações ética e política que estão em jogo entre o campo de experiência e o horizonte de expectativa em cada presente. Entendendo que a tensão entre essas categorias é permanente e necessária, o historiador e o professor de História tornam-se também responsáveis por um equacionamento dessa tensão, de forma a evitar um cisma que inviabilizaria a própria possibilidade da História. O desafio consiste em não deixar cair no esquecimento “o jogo complexo de intersignificações que se exerce entre nossas expectativas dirigidas para o futuro e nossas interpretações orientadas para o passado” (Ricoeur, 1997, p.360).

Ricoeur nos ajuda a pensar como lidar com essas questões nestes tempos de incertezas, quando nos lembra que se a caracterização – a crença em um tempo novo, a aceleração do progresso e a disponibilidade da História (isto é, a crença em que os homens são cada vez mais capazes de fazer sua história – da noção moderna de tempos históricos, elaborada por Koselleck (1990), está sendo hoje questionada, isso não significa confundi-la com as próprias categorias que autorizam a pensá-la.

São mais estas duas categorias – campos de experiência e horizonte de expectativas –, bem como a relação estabelecida entre elas no presente, do que

propriamente os temas nos quais elas foram investidas na modernidade, que contribuem para pensar a noção de narrativa histórica como categoria operacional para a apreensão do conhecimento histórico nas suas diferentes esferas de problematização. Essa diferenciação é importante, na medida em que permite continuar buscando uma resposta para a questão formulada por essa aluna de história que nos interpela diretamente em nossas posições de pesquisadores e professores de História. Uma resposta que permita equacionar, desde nosso presente, articulações entre outras possibilidades de passado ainda não realizadas e futuros menos sombrios.

NOTAS

¹ Cumpre observar que a pertinência da busca do estreitamento do diálogo entre Teoria da História e Didática de História tem sido reafirmada por outros pesquisadores do campo, a partir de outros enfoques. Ver, por exemplo: MONTEIRO, Ana Maria F. C. Didática da História e Teoria da História: produção de conhecimento na formação de professores. In: SANTOS, L. L. de C. P. et al. (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Currículo, Ensino de Educação Física, Ensino de Geografia, Ensino de História, Escola, família e comunidade. Textos selecionados do XV Endiipe (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino), UFMG, 20-23 abr. 2010. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.479-499; KNAUSS, Paulo, O desafio da ciência: modelos científicos no ensino de história. *Cadernos Cedes*, Campinas (SP), v.25, n.67, p.279-295, set.-dez. 2005.

² CHEVALLARD, Yves. *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Paris: Ed. La Pensée Sauvage, 1991.

³ Importa sublinhar que se trata da concepção moderna do termo História. Para uma análise aprofundada da emergência desse conceito na modernidade, ver KOSELLECK, Reinhart. *L'expérience de l'histoire* (Paris: Gallimard; Seuil, 1997), em especial o primeiro capítulo, "Le concept d'histoire", publicado pela primeira vez em alemão, em 1975. Esse autor identifica (p.26) três significados, de igual importância, atribuídos a essa expressão a partir do século XVIII e que permanecem na atualidade: 1) o que aconteceu, uma coisa passada; 2) o relato de uma tal história ou dos acontecimentos passados; e 3) o conhecimento dos acontecimentos passados, o conhecimento histórico.

⁴ Interessante observar, todavia, que as correntes positivistas na berlinda não questionavam, nem negavam a necessidade da busca da verdade, da cientificidade desse saber. O que estava em jogo eram registros de cientificidade distintos.

⁵ RANCIÈRE, Jacques. *Os nomes da História: um ensaio da poética do saber*. São Paulo: Pontes, 1994.

⁶ HARTOG, François. L'art du récit historique. In: _____. *Passés recomposés: champs et chantiers de l'histoire*. Paris: Ed. Autrement, Série Mutations, n.150/151, p.184-193, 1991.

⁷ DOSSE, François. *A história à prova do tempo*: da história em migalhas ao resgate do sentido, São Paulo: Ed. Unesp, 1999.

⁸ Essa lógica associativa entre narrativa e narração cronológica linear de acontecimentos particulares permanece ainda em algumas das correntes historiográficas mais recentes, identificadas ao paradigma narrativista ou interpretativista. De maneira geral, 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, esse 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, para reafirmar um distanciamento em relação às diferentes formas da História científica.

⁹ Refiro-me especialmente à trilogia *Temps et Récit*, publicada entre 1983 e 1985. A preocupação maior do filósofo, nessa obra, é a de procurar pistas alternativas para pensar as aporias do tempo que possam contribuir na superação de visões dicotômicas que tendem a opor tempo cosmológico, ‘tempo do mundo’ ou ‘tempo vulgar’ (o tempo que passa e deixa ver os seus efeitos) ao 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 essas modalidades de inteligibilidade narrativa. Nessa perspectiva, Ricoeur identifica e analisa os aspectos que permitem tanto falar de ‘ficcionalização da história’ como da ‘historicização da ficção’.

¹⁰ RICOEUR, Paul. *Tempo e Narrativa*. v.3. Campinas (SP), 1997.

¹¹ RICOEUR, Paul. *Temps et Récit*. v.1, p.17. Paris: Le Seuil, 1983. Tradução livre.

¹² MONIOT, Henri. *La didactique de l'histoire*. Paris: Nathan, 1993. p.72.

¹³ O primeiro movimento, interno ao processo histórico brasileiro, refere-se ao processo de redemocratização política, que marcou a década de 1980 no Brasil. Abriu-se um espaço de debates, de questionamentos e de reflexões na área educacional, criando um terreno fecundo para a emergência de propostas curriculares inovadoras em diferentes áreas disciplinares. O segundo movimento corresponde à forma específica pela qual esses debates foram incorporados ao campo da História em função da trajetória interna dessa disciplina escolar. Esse espaço de discussão, no caso da História, assumiu uma dimensão de reconquista da própria identidade dessa disciplina na grade curricular do antigo primeiro grau. Paralelamente à recuperação institucional da legitimidade perdida e/ou ameaçada, tornava-se cada vez mais claro que não bastava apenas recuperar o lugar da disciplina de História na grade curricular. Importava também, e sobretudo, discutir e interrogar a concepção de História(s) que se queria ensinar. As reformas curriculares que surgem a partir da segunda metade da década de 1980 explicitam tentativas variadas de buscar soluções para esse tipo de questionamento. O terceiro e último movimento, de cunho mais geral, diz respeito à crise da historicidade que interpela esse campo disciplinar – a partir da segunda metade da

década de 1990 – em especial na sua função cultural e política, reforçando a pertinência do diagnóstico de crise da disciplina.

¹⁴ Interessante observar que, contrariamente ao que ocorreu com a pesquisa historiográfica, onde essa matriz tradicional começou desde a década de 1930 a ser fortemente questionada e perdeu a hegemonia no campo, no âmbito da historiografia escolar ela tende a permanecer hegemônica por bem mais tempo, abrindo pistas interessantes para pensar a autonomia entre as diferentes esferas de problematização do conhecimento.

¹⁵ BITTENCOURT, Circe Maria F. Propostas curriculares de História: continuidade e transformações, In: BARRETO, Elba (Org.). *Currículo no ensino fundamental*. São Paulo: Hucitec, 1998.

¹⁶ Tradução livre do termo *Désyncretisation*. Trata-se de um neologismo utilizado por Chevallard (1991) para passar a ideia contrária à fusão, integração, sincretismo dos saberes. Como afirma Chevallard (1991, p.59), os saberes em ato (*les savoir en acte*) apresentam-se de forma sincrética.

¹⁷ MIRANDA, Sonia Regina; LUCA, Tania Regina. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v.24, n.48, 2004.

¹⁸ Os depoimentos de professores e alunos utilizados neste texto foram produzidos no âmbito do grupo de pesquisa sob minha coordenação.

¹⁹ KOSELLECK, Reinhart. *Le futur passé: contribution à la semantique des temps historiques*. Paris: Ed. de L'École des Hautes Études Sociales, 1990.

²⁰ Ricoeur identifica três modalidades de pensar o passado: o passado sob o signo do Mesmo, sob o signo do Outro e sob o signo do Análogo. A primeira modalidade tende a apagar a distância entre passado e presente, fundindo as duas temporalidades no presente do historiador; a segunda parte do pressuposto inverte e reforça o distanciamento entre passado e presente; a terceira modalidade opera na dialética do Mesmo e do Outro, da continuidade e da mudança, da familiaridade e do estranhamento na busca permanente de sentido.