

Ensino de História: o livro didático e a questão do outro*

Rogério Lustosa Victor¹

Resumo: Este artigo discute o ensino de história e alteridade, centrando a análise na função do ensino de história de formar a consciência histórica. Partindo do pressuposto de que o livro didático é o principal material escolar utilizado no ensino de história, buscamos refletir acerca da natureza de seu discurso e de qual tipo de consciência histórica ele é capaz de corroborar a construção. Localizando o debate no espaço da busca por efetiva democracia, concluímos com a constatação da necessidade de superar a narrativa predominante nos livros didáticos brasileiros, já que esta nega a diversidade e igualdade étnico-racial do País.

Palavras-chave: Consciência histórica; livro didático; alteridade.

Abstract: This article discusses the teaching of history and otherness, focusing the analysis on the function of teaching of history in the formation of historical consciousness. Assuming that the textbook is the main material used in the teaching of history, we reflect on the nature of your speech and what kind of historical consciousness he is able to support the construction. Locating the debate within the search for effective democracy, we conclude with the realization of the need to overcome the prevailing narrative in textbooks Brazilians, as this denies the diversity and equality of ethnic-racial country.

Keyword: *Historical consciousness; textbook; otherness*

Por que ensinar história nas escolas? Por que narramos histórias? Por que a história é disciplina obrigatória no nosso sistema de ensino? Essas perguntas poderiam ser resumidas numa outra: qual a função do ensino de história? Essa é a pergunta a qual tentaremos responder neste artigo e esta busca nos levará a problematizar a complexa questão da alteridade a partir das narrativas dos livros didáticos de história.

Refletir sobre o ensino de história nos faz pensar necessariamente acerca de sua função, a qual, para nós, estaria relacionada fundamentalmente à formação da consciência histórica. Entendemos esta a partir das reflexões desenvolvidas por Jörn Rüsen ao discutir a atribuição de sentido ao passado. Ele afirma que o “processo mental da consciência histórica pode ser rapidamente descrito como o significar da experiência do tempo interpretando o passado de modo a compreender o presente e antecipar o futuro” (Rüsen, 2009: 168). A consciência histórica, ainda segundo Rüsen, envolveria alguns procedimentos mentais, entre os quais, para efeito dessa análise, destacaríamos a

*Artigo submetido em 13 de Setembro/2012, e aprovado em 22 de Dezembro/2012

¹ Doutor em História pela Universidade Federal de Goiás

orientação da ação humana pela interpretação histórica e a motivação para a ação que uma orientação oferece.

Se a função do ensino de história é formar uma consciência histórica, poderíamos a partir daqui formular outra pergunta: qual seria a função da consciência histórica? Ora, supomos que a principal função dela no ensino da história é fornecer ao educando as ferramentas que o permitam compreender o passado como uma construção histórica capaz de orientá-lo no tempo. E destacaríamos ainda que a consciência histórica tem uma destacável função cultural, que é a de contribuir para a formação da identidade. Assim, a consciência histórica é expressiva no processo de formação da identidade e é capaz de orientar o indivíduo e a sociedade (esta quando se considera uma consciência histórica coletiva) no tempo.

Passaríamos então para outras considerações, quais sejam a de nos perguntarmos por quais caminhos se forma a consciência histórica na sala aula e qual o tipo de consciência histórica que se forma. São considerações que estão imbricadas e por serem bastante amplas faremos a seu respeito apenas alguns apontamentos gerais que consideremos pertinentes frente a nossa problemática.

A consciência histórica, para além do âmbito individual, só existe como forma de conceber o passado se este for amplamente difundido. Então, por que canais tal narrativa do passado chega até cada um de nós? Obviamente que o saber escolar presente no livro didático de história é um lugar apropriado para o desenvolvimento desta discussão. “Isto porque ele atinge público vastíssimo, constituindo uma das primeiras vias pelas quais a linguagem da história é absorvida por qualquer um” (Vesentini, 1997: 67). Ou seja, o livro didático de história tende a universalizar um saber, corroborando a construção de uma percepção compartilhada do passado e definindo um tipo de consciência histórica.

Toda narrativa se faz com escolhas e, por conseguinte, com silêncios. O discurso do livro didático de história é tecido ancorando-se em uma série de fatos os quais se apresentam como lugares de reflexão, enquanto outra série é esquecida (efetivamente, os acontecimentos esquecidos nem se tornam fatos históricos). Os fatos que se apresentam como os lugares de reflexão estão e são fixados na consciência histórica e são ainda, portanto, disponibilizados a todos mediante os livros didáticos.

Cada um dos autores dos livros didáticos de história tem projetado sobre si uma explicação oriunda da memória do triunfador. Por isso, nesses livros, memória e certa narrativa histórica estão profundamente ligadas. Seus autores parecem trabalhar com o

acontecimento pronto e acabado, como se ele – o acontecimento – não fosse um arranjo, uma montagem. Debruçam-se mais sobre fatos herdados do que sobre uma pesquisa minuciosa. Isto acontece porque, dada a grande abrangência cronológica das obras, não lhes seria possível uma pesquisa aprofundada que envolvesse, por um lado, o debate com a historiografia referente aos diversos recortes e, por outro, a análise da documentação concernente a “toda história do Brasil”.

Além disso, é preciso considerar também, que os Ensinos Fundamental e Médio têm dinâmicas próprias e que independente, até certo ponto, desta limitação – a de não ser possível uma pesquisa minuciosa e problematizadora diante de um recorte cronológico enorme – o universo editorial de tais obras trabalha com uma “lógica de mercado” e com um *savoir-faire* que, em grande parte, resume-se a retomar um discurso já consagrado.

Assim, o autor, na feitura de seu texto, depara-se não só com uma série de fatos disponíveis e com os quais ele terá que construir uma narrativa lógica, como também com os delineamentos gerais dos fatos que comandam o seu trabalho e que já estão presentes a priori como elementos da consciência histórica.

Diante destas condições, a temporalidade dominante emerge na obra didática como um tipo de leitura do passado, espécie de memória histórica (entendendo esta como uma percepção de passado que carrega enorme grau de externalidade, mas que está disponível a todos) a alimentar a consciência histórica. Ora, na medida em que se busca constatar a existência de uma percepção do passado que esteja compartilhada na sociedade brasileira e que, de certa forma, tenha-se imposto, realmente não há material mais adequado que o livro didático. No que concerne à sua primeira característica, ou seja, o de propagar uma noção de passado mais compartilhada, é razoável frisar que o texto do livro didático atinge vastíssimo público e, ainda, “convém lembrar que fora dos bancos escolares, e além do livro didático, são pouquíssimas as pessoas que podem aprender história” (Miceli, 2000: 33). A história que se conta às crianças e aos adultos veicula, portanto, uma história “que é aquela a que pode ter acesso a quase absoluta totalidade das pessoas” (Miceli, 2000: 32). Em síntese, a história destes livros didáticos, chamada muitas vezes história de vulgarização, forja a consciência histórica, pois que é representação do passado muito difundida.

Uma segunda característica do livro didático de história que destacaríamos é que se trata de um discurso imposto. Sim, ele é imposto tanto no sentido de ser obrigatório quanto no sentido de ser discurso oriundo de “autoridade”. Trata-se de um discurso

compulsório para o aluno e, não é demais ressaltar que “a sociedade impõe a escola e a escola impõe a história” (Miceli, 2000: 33), sendo, também, discurso oriundo de “autoridade”. É exatamente esta sua procedência que facilita o processo de construção de uma determinada compreensão do passado. Mesmo porque a história – enquanto representação do passado – ensinada nas escolas deve ser aprendida, pois que se relaciona com a ideia de “saber correto, dominado por fonte competente e opondo-se continuamente às miríades de erros” (Vesentini, 1997: 68). Frente a isso, convém ter em mente a concepção de autoridade associada aos seus desdobramentos na produção de leitura, conforme propõe Eni Pulcinelli Orlandi:

Pelo conceito de autoridade, há um deslize entre a função crítica e a censura, ou melhor, desliza-se da crítica para a censura. O que reverte em prejuízo do próprio papel do crítico – e, conseqüentemente, impede a possibilidade de se instaurar o leitor sujeito –, pois desloca-se a natureza da sua (do crítico) atividade: toma-se o crítico como juiz, como censor, imobilizando-o em um momento dado de sua história de leituras. Não se dá ao ‘modelo’ um direito elementar, que faz parte do cotidiano de qualquer leitor: o de ler o mesmo texto de formas diferentes. Ele acaba por comprometer-se com uma leitura e a protegê-la institucionalmente. Por reflexo, tira-se também do leitor o que se tirou do crítico, isto é, sua dinâmica: o leitor fica obrigado a reproduzir o seu modelo de leitura, custe o que custar. O que, em geral, custa a sua capacidade de reflexão. (ORLANDI, 1999: 45).

O que se pode depreender da análise de Orlandi é que um discurso efetuado por enunciador/autoridade (como supomos ser não só o autor do livro didático, como também o professor que trabalha o texto) dificulta a polissemia, dando margem para que pensemos este discurso como performativo.

Logo de início, um problema mais uma vez se impõe: o risco de simplificar a receptividade de tal discurso. Não é fácil atingir o que Michel de Certeau (2002) chama de “enigma do consumidor-esfinge”. Ou seja, como os textos dos livros didáticos são absorvidos pelos diversos indivíduos em leituras cujas formas também são variadas? E ainda, como os diversos professores trabalham o texto e como estes são recebidos pelos alunos?

Sem embargo desta renovada incapacidade de avaliar o que é que do texto faz efeito, acredita-se ser possível alcançar certa aproximação em relação a este efeito, sobretudo se se considerar o que diz Vesentini:

A formação escolar pode ser enfocada de forma múltipla e seria exagero pretender aproximá-la estreitamente, nas histórias de vida de cada um. Entretanto o período escolar e certo conteúdo são comuns, obra específica das ordenações do Estado. Mas as escolas são concretas, igualmente seus frequentadores. Nelas se expressam as diferenças de classes e crescem personalidades divergentes. Apesar de tudo, acho possível, intrigante mesmo, o encontrar alguns pontos em comum sobre essas diferenças. (VESENTINI, 1997: 67).

Não se busca aqui, portanto, a “invenção do cotidiano” efetuada pelo “consumidor-esfinge”, mas os pontos em comum em meio às diferenças. Os pontos em comum são possíveis por conta da própria natureza do discurso enunciado pela “autoridade”. Em termos práticos, na escola, o professor utiliza-se de um texto autorizado, já com a devida interpretação, e exige do aluno uma leitura que se aproxime ao máximo da leitura já “petrificada”, caso contrário, valendo-se de julgamento de autoridade, ele dará nota baixa ao aluno. Portanto, aquele é um discurso que não admite réplicas.

Assim, supomos que os textos dos livros didáticos de história e a sua imposição na escola, estabelece um tipo de consciência histórica. Nesse caso, passaríamos a segunda questão elencada acima, mas que está completamente imbricada à primeira, que é a de tentar responder qual o tipo de consciência histórica os livros didáticos de história são capazes de construir no Brasil.

Ora, seria ingênuo tentar fazer aqui um balanço geral dos principais livros didáticos de história usados no ensino fundamental e médio no Brasil e as modificações neles operadas nas últimas décadas. Mas é evidente que neste período histórico marcado pela democratização houve um esforço no sentido de tentar superar uma história etapista, mecanicista, factual e heróica, a partir da feitura de uma história mais crítica que pudesse romper com o que era chamado – apressadamente – de história positivista.

Claro que é preciso levar em consideração toda uma renovação na pesquisa de história que vinha se dando já há décadas. É a chamada revolução francesa na historiografia, quando se questionou veementemente a narrativa histórica que se restringia aos assuntos políticos, militares e diplomáticos e quando também se questionava a história pautada na narrativa de acontecimentos, buscando uma história-problema. Fazer uma nova história exigiria um amplo debate com outras disciplinas, em especial com a geografia, a psicologia, a antropologia e a sociologia. Mas, além da própria renovação da pesquisa histórica este anseio por mudanças esteve intimamente

relacionado com o processo de democratização iniciado em fins da década de 1970, como defende Thaís Fonseca:

No final dos anos 70, com a crise do regime militar, o processo de redemocratização e o advento de novas possibilidades de se pensar a realidade brasileira, ficou mais clara a necessidade de se promoverem mudanças no ensino de História. Esse processo foi iniciado no princípio dos anos 80 em alguns estados brasileiros, resultando na elaboração de novos programas e novas propostas metodológicas para o ensino dessa disciplina nas escolas fundamental e média. Em muitos estados brasileiros a discussão sobre novas propostas para o ensino de História acabaram por condensar anseios mais generalizados, principalmente no que diz respeito à elaboração de projetos educacionais que estivessem inseridos no processo de construção – ou de reconstrução – da democracia no Brasil. (FONSECA, 2003: 59).

Mesmo assim, é possível apontar para uma tradição narrativa que permaneceu marcada pelo cronológico, político, unidimensional, homogêneo, econômico e ainda repleto, senão de heróis, ao menos de personagens que ganham uma dimensão sobre-humana, como é o caso de Pedro Álvares Cabral, Tiradentes, D. Pedro II, Princesa Isabel, Deodoro da Fonseca, Getúlio Vargas, Juscelino Kubitschek, Tancredo Neves e vários outros. A presença desses personagens, de estatura inigualável, provoca, sem dúvida, uma sensação de pequenez no educando, o que aumenta “sua impressão de estar fadado a uma existência menor e subalterna” (Fernandes; Moraes, 2010: 159) e fixa uma leitura de passado que aponta para o indivíduo comum, diante de um mundo de heróis, poucas possibilidades de futuro.

Nesse sentido, e tendo como recorte a história do Brasil República, Getúlio Vargas é um dos personagens centrais nas páginas dos manuais escolares, o que contribui para a construção de uma memória histórica na qual o líder da Revolução de 1930 seja visto como o grande vulto do período e o agente histórico de maior peso. Tal presença determinante de Vargas na memória histórica é comprovada por trabalhos como o realizado por Circe Bittencourt (2002, p. 80): “Em levantamento realizado em 1995, com cerca de 300 alunos de cinco diferentes escolas de São Paulo, constatou-se que a maioria (87%) reconhecia e nomeava Getúlio Vargas e desconhecia os presidentes posteriores, inclusive Juscelino Kubitschek”.

A título de exemplo, focaremos nossa análise em um livro didático de grande circulação na atualidade: *História para o ensino médio – história geral e do Brasil*, de

Cláudio Vicentino e Gianpaolo Dorigo (trata-se de exemplar da primeira edição), editado em 2003 pela *Scipione*.

No próprio sumário deste livro nota-se uma inequívoca indicação de qual é a temporalidade dominante. Trata-se da forma encontrada pelos autores para intitular o Capítulo 39: *A Era Vargas (1930 –1945)*, com os seguintes subtítulos: *O Governo Provisório (1930 – 1934)*, *O Governo Constitucional (1934 – 1937)* e *Estado Novo (1937 – 1945)*.

O livro de Vicentino e Dorigo (2003) insere-se naquele referido contexto de busca por uma História mais crítica, dinâmica, participativa, cujo intuito era romper com a História linear, mecanicista, etapista, factual e heróica. Por isso, a localização temporal de *História para o ensino médio – história geral e do Brasil* é tanto mais importante quanto reveladora da capacidade de permanência da memória histórica: mesmo no âmbito de uma história crítica, de uma perspectiva que se quer, assim, mais apropriada à construção de um universo democrático, a maneira segundo a qual Getúlio Vargas é apresentado não retrata qualquer anseio significativo por mudanças.

Ao referir-se ao golpe de 1937 e a implantação do Estado Novo, no já referido capítulo 39 e, num tópico intitulado *A radicalização ideológica*, aqueles autores parecem não deixar lugar para dúvidas quanto à temporalidade dominante: percorreram o mesmo caminho percorrido por autores de outros livros didáticos de história publicados em décadas anteriores. Propõem que, diante dos extremismos que agitavam o país, a implantação da ditadura estadonovista era o desfecho óbvio. E, ao tratarem daquilo que denominaram *radicalização ideológica*, uma situação polarizada entre os aliancistas e integralistas, aqueles autores assim explicam o golpe que implantou o Estado Novo:

Embora parecesse colaborar com a campanha presidencial, Vargas não descartava a possibilidade de manter-se no poder, contando com o apoio de certos setores da sociedade, a quem interessava mais a estabilidade que a normalidade constitucional. Às pretensões continuístas de Vargas somaram-se os interesses do exército [...]. [...] Em 10 de novembro, Vargas ordenou o fechamento do Congresso, a extinção dos partidos políticos, a suspensão da campanha presidencial e da constituição. Estava instalada a ditadura do Estado Novo (DORIGO; VICENTINO, 2003: 533).

Ainda que o texto de Dorigo e Vicentino contraste com o de outros livros didáticos anteriores por não abordar o golpe de Vargas como a salvação para os males

que assolavam o país, o que aqui importa é perceber como neste mesmo texto, Getúlio Vargas mantém, mais uma vez, o papel de hábil político que conduz o jogo de acordo com sua própria vontade. Este, sim, é o ponto fundamental – aqueles dois autores, nossos contemporâneos, repetem os colegas que os antecederam. À página 529, por exemplo, ao tratarem da convocação da Assembleia Constituinte, eles escreveram: “Getúlio decidiu acelerar o processo de democratização [...]”. Depois, ao se referirem à “resistência” ao golpe de 10 de novembro, eles mais uma vez reiteraram os textos anteriores: “Quanto ao crescente operariado urbano, a oposição foi nula: refém do populismo varguista [...] pouco lhe restava senão aceitar passivamente o novo regime” (Dorigo; Vicentino, 2003: 534). Não se pode dizer que o discurso daqueles dois autores retrate um culto a Vargas, mas é inegável o fato de aquele indivíduo estar nele presente como um personagem sobre-humano, que decide “acelerar o processo de democratização”, que manipula as massas com seu populismo etc.

Assim, para além das intenções e do compromisso de romper com pressupostos tradicionais, o que é realmente certo é que, quanto à temporalidade presente neste texto, não se verifica mudança visível quanto ao período avaliado: o mito de Vargas nela impera, e sob sua sombra, o comunismo e, mais insignificadamente, o integralismo.

Quanto a este último movimento, o integralista, ele continua não sendo visto (como em outros manuais escolares de história) senão como irrelevante e como cópia pálida dos extremismos europeus. Tanto assim que, segundo Dorigo e Vicentino (2003: 530), “O símbolo que identificava o movimento era o sigma, pálida cópia da suástica nazista, e seus membros saudavam-se com um cumprimento tupi-guarani, ‘Anauê’, tentativa de cópia do ‘Heil!’ alemão”. Ou seja, aqueles autores, contribuíram para a manutenção do estigma dos camisas-verdes ao retratá-los como um nazismo tupi-guarani. Este estigma vincula-se à gestão do esquecimento da experiência integralista, inclusive porque o veto ao integralismo emerge do espaço simbólico no qual integralismo é igual a fascismo. Ocorre que, ao mesmo tempo, o estigma integralista opera um estratégico deslocamento e faz com que, em momento algum, as práticas estadonovistas sejam vinculadas ao fascismo. Dessa forma, a memória política do varguismo, presente nos livros didáticos, embora registre timidamente as torturas da “polícia filintiana”, foi imposta com os seus mitos da nacionalidade, da política trabalhista e do desenvolvimento econômico gerenciado pelo Estado. Dorigo e Vicentino (2003: 535) assim expressaram a perpetuação da memória varguista: “[...] o principal instrumento de fortalecimento do poder do Estado foi a aproximação de

Getúlio Vargas dos trabalhadores urbanos, configurando a prática do populismo”. E, no que concerne à política econômica, escreveram: “Durante a Era Vargas, a intervenção do Estado na economia foi fundamental para promover e coordenar o crescimento econômico” (Dorigo; Vicentino, 2003: 537).

Num trecho do texto de Dorigo e Vicentino (2003) sobre o golpe, dito integralista, de 1938, destaca-se tanto a presença sobre-humana de Vargas (pois é ele quem permite a sobrevivência do integralismo) quanto a insignificância do movimento do sigma: “O próprio Vargas foi bastante tolerante, permitindo a sobrevivência do grupo [...]”, contudo, os integralistas “mantidos à margem do governo, tentaram, sem sucesso, assaltar o Palácio Guanabara e derrubar Vargas. Porém, mal organizados, fracassaram” (Dorigo; Vicentino, 2003: 534). A única oposição séria que poderia ocorrer, a das principais lideranças políticas do país, não ocorreu, pois que esses políticos estavam ligados a Vargas: “[...] as principais lideranças políticas do país, aquelas que eventualmente poderiam fazer uma oposição de cunho liberal a Vargas, viam-se comprometidas com o novo regime [...]” (Dorigo; Vicentino, 2003: 534).

Por sua vez, em relação à diversidade étnica e a presença de negros e índios no passado e presente de nossa sociedade, encontramos o silêncio na narrativa deste livro didático de história e, assim, como em tantos outros manuais escolares de história, o brasileiro “parece negar suas origens, conta e seleciona o ‘lado bom da História’ para se identificar com ela. A origem negra é negada; a indígena vista como covarde e a asiática deixada de lado” (Fernandes; Moraes, 2010: 160). Negros e índios aparecem apenas como grupos que deram algumas contribuições, entre elas na alimentação, na música, na língua e na habilidade para alguns esportes. Porém nunca estão presentes como atores históricos importantes e que tiveram e construíram temporalidades distintas da que é predominantemente narrada, com marcos diferentes dos presentes nas narrativas dominantes e mesmo outros heróis.

A própria ideia bastante difundida de democracia racial reforçou o discurso em que se produz o apagamento da diversidade. Circe Bittencourt ao refletir sobre a construção da ideia de democracia racial no Brasil, diz que ela:

Serviu para fortalecer a ideia de uma História Nacional caracterizada pela ausência de conflitos, porque, afinal, não somos e nem fomos um povo guerreiro (a própria Independência foi pacífica, assim como a libertação dos escravos) e, internamente, vivemos sem problemas decorrentes de racismos, preconceitos étnicos, ou ainda, discriminações, exclusões. Em sua face mais perversa, essa mesma teoria serviu para dissimular as desigualdades sociais e econômicas,

e para justificar a situação de miséria de grande parte da população: um povo mestiço, que carrega os males de uma fusão de grupos selvagens indolentes (índios que não queriam ser escravos e se rebelavam contra esse trabalho tão digno para a grandeza da pátria) e de negros africanos submissos e sem vontade própria, sem desejos de vencer na vida! A preguiça e a indolência, frutos dessa mestiçagem democrática, eram, ou ainda são, os responsáveis pela pobreza da maioria da população. (BITTENCOURT, 2010: 199).

Se a narrativa acerca do passado é capaz de produzir a consciência histórica, estabelecendo o que se lembra e como se lembra, e uma leitura de passado informa expectativas de futuro, ela, a consciência histórica, com as suas ausências e silêncios referentes ao mesmo passado, por sua vez, são capazes de produzir o esquecimento. O negro e o índio são esquecidos, ao menos como atores históricos singulares e destacáveis, enquanto o homem branco é enaltecido em sua saga repleta de heróis.

Aqui voltaríamos à função maior que delimitamos do ensino de história que é a formação da consciência histórica e a conseguinte corroboração à formação da identidade. Supomos que ela, a consciência histórica, delimita a fronteira do “eu” em relação ao espaço do “outro”. A alteridade é estabelecida numa dimensão temporal e espacial em que eles (o “eu” e o “outro”) se encontram e se diferenciam. No entanto, se a consciência histórica é fundamental para a diferenciação entre o “eu” e o “outro”, mesmidade e alteridade, por outro lado, a sua construção corre considerável risco de se dar de forma assimétrica (como ocorre a partir do discurso predominante nos livros didáticos de história no Brasil) e, portanto, etnocêntrica, estabelecendo para o “eu” perspectivas só positivas, enquanto todos os aspectos negativos são transferidos para o “outro”.

Nesta perspectiva o “eu” se afirma a partir da negação do “outro”. Nos livros didáticos utilizados no Brasil, apesar das nuances, narra-se a saga do vencedor e identifica-se com ela. E assim

todos fogem da possibilidade de identificação com o negro e, por isso, talvez existam mil e uma cores para a etnia de quem, certamente, possui descendência africana: mulato, crioulo, moreno e jambo, mas nunca negro. Essa palavra está impregnada de tom pejorativo. E quem nunca ouviu esse tipo de insulto: ‘Você é um índio!’. (FERNANDES; MORAES, 2010: 160).

Assim, nesta identidade que o discurso do livro didático ajuda a estabelecer, ser identificado como negro ou índio é “o mesmo que assinar o atestado de derrotado, de inferior, de menos capaz, de passar para o lado de lá da história, quando gostaríamos, de fato, de ser os conquistadores” (Fernandes; Moraes, 2010: 160). Há poucas possibilidades

neste universo simbólico: ser branco ou se imaginar branco e se vincular à saga do vencedor ou “estar do outro lado” – o que equivale quase sempre a ser jogado do outro lado – e ser inferiorizado.

No entanto, se pensamos em formar uma sociedade democrática, plural e fundada na equidade, então o ensino de história em sua principal função (formar a consciência histórica) deve superar a perspectiva etnocêntrica. E, como abordou Rüsen:

No lugar da avaliação desigual, o sistema de valores da formação da identidade deve incluir o princípio da equidade atuando através da diferença entre o eu e os outros. Então a diferença em si mesma pode perder suas forças normativas desagregadoras. Mas a equidade é uma abstração que vai além da questão essencial da identidade: há uma diferença de experiências históricas impressas e um sistema de valores obrigatório. Se aplicarmos o princípio da equidade na formação de identidade e, ao mesmo tempo, mantivermos a necessidade de produzir a diferença, o resultado lógico será o princípio do mútuo reconhecimento das diferenças. A mutualidade efetiva a igualdade, e este modo de igualdade assume a forma de um inter-relacionamento equilibrado. Se atribuirmos qualidade normativa a essa inter-relação (o que é necessário já que a questão da identidade é um problema de constituição de valores) a transferimos para o princípio do reconhecimento. De modo a introduzir esse princípio é necessário quebrar a força da autoestima e sua sombra desvalorizadora da alteridade e dos outros. Isso demanda outra estratégia do pensamento histórico: a necessidade de integrar experiências históricas negativas na narrativa mestre de nosso próprio grupo. Assim, a autoimagem das pessoas em questão torna-se ambivalente, e isso lhes permite reconhecerem-se na alteridade. (RÜSEN, 2009: 178-179).

Somente no reconhecimento dentro da citada ambivalência é possível estabelecer uma consciência histórica que contribua para a formação/consolidação de uma sociedade de fato democrática. Se, como Paulo Freire nos ensinou, a educação é uma forma de intervir no mundo e é também ideológica, poderíamos agora nos perguntar, qual é a educação que queremos oferecer para que ela cumpra com o seu papel político de contribuir na formação de cidadãos autônomos, conscientes, democratas e respeitadores da diferença na igualdade?

Na história contida nos livros didáticos de história, encontram-se amplas parcelas da sociedade brasileira reduzidas à quase insignificância. As múltiplas possibilidades e expectativas existentes, por exemplo, para os agentes negros e indígenas, no desenrolar da história não podem ser percebidas, mesmo porque, quando seus autores os escreveram já se havia imposto um tipo de consciência histórica capaz de

estabelecer uma identidade calcada na negação do outro, portanto, etnocêntrica. Simplifica-se o passado, fazendo desaparecerem as nuances e possibilidades que estavam presentes no passado num momento em que o futuro ainda se encontrava aberto, num momento em que ainda não havia o “futuro passado”. Como vimos em pequenos trechos da narrativa do livro didático de Dorigo e Vicentino, há personagens sobre-humanos, brancos (como no caso avaliado, Getúlio Vargas), que dominam a temporalidade e impedem a percepção do outro em sua integralidade.

Trabalhar no ensino de história uma história problema, na qual a saga do vencedor esteja nuançada e outros grupos, que não o imaginado como vencedor, sejam vistos na sua própria temporalidade, é missão crucial do ensino de história, o qual tem uma luta política a travar, que é a de ajudar a construir uma consciência histórica que Jorn Rüsen chamou de consciência história genética. Esta consciência histórica não produziria uma identidade baseada na negação do outro, mas sim no princípio da equidade com o mútuo reconhecimento da diferença. A mutualidade, por sua vez, efetivaria a igualdade, e este modo de igualdade assumiria a forma de um inter-relacionamento equilibrado.

Referências Bibliográficas

BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe (org.). *O saber histórico na sala de aula*. 7. ed. Contexto, São Paulo: 2002.

-----.. *Identidade nacional e ensino de História do Brasil*. In: KARNAL, Leandro (org.). *História na sala de aula*. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

DORIGO, Gianpaolo; VICENTINO, Cláudio. *História para o ensino médio – história geral e do Brasil*. São Paulo: Scipione, 2003.

FERNANDES, Luiz Estevam; MORAIS, Marcus Vinícius de. *Renovação da história da América*. In: KARNAL, Leandro (org.). *História na sala de aula*. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima e. *História & ensino de história*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo. Paz e Terra. 1996.

KOSELLECK, Reinhart. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC – Rio, 2006.

MICELI, Paulo. *Por outras histórias do Brasil*. In: O ensino de história e a criação do fato. Jaime Pinsky (org.). São Paulo: Contexto, 2000.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez, Campinas: Unicamp, 1999.

RÜSEN, Jörn. *Como dar sentido ao passado*: questões relevantes de meta-história. *História da historiografia*, n. 2, março, 2009.

------. El desarrollo de la competencia narrativa em el Aprendizaje histórico. Una hipótesis Ontogenética relativa à la consciência moral. In. Buenos Aires: FLACSO, *Revista Propuesta Educativa* Año 4, n. 7, ox. 1992.

VESENTINI, Carlos Alberto. *A teia do fato*. São Paulo: Hucitec, 1997.