

Usos e funções do ensino de História na disciplina “Cultura do RN” em relação a construção de uma identidade local.

KATIANE MARTISN BARBOSA DA SILVA*

Introdução

Apresentação de danças folclóricas; preparação de comidas consideradas como “típicas” do estado; trabalhos com poemas de Auta de Souza, Zila Mamede e Henrique Castriciano; visitas ao Forte dos Reis Magos, ao chamado “corredor cultural de Natal” e ao Museu Câmara Cascudo; entre outras ações dessa natureza foram – e são – cotidianamente empreendidas no intuito de ensinar aspectos e manifestações da cultura potiguar no ensino básico. A apresentação e discussão de elementos culturais considerados como manifestações locais tinham o objetivo de levar os alunos a conhecer e valorizar aspectos da cultura nativa, enquanto dimensão do conhecimento histórico.¹

Caminhando no sentido de atender demandas colocadas socialmente², no ano de 2007 a estrutura curricular do Ensino fundamental do Estado do Rio Grande do Norte passou por uma modificação significativa: a institucionalização da disciplina “Cultura do Rio Grande do Norte”. Visando organizar e sistematizar os conteúdos que obrigatoriamente deveriam ser trabalhados em “[...] todos os anos da escolaridade do Ensino Fundamental” (GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, 2007A.), a nova disciplina passaria a compor a estrutura curricular estadual, ocupando parte da carga horária da disciplina de História e também ministrada pelo profissional da área.

* Mestranda do programa de pós-graduação em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

¹ Ainda que esteja em constante litígio, em disputa, parte das elites cultural e política do estado parece ter formado um consenso mínimo do que seja a “cultura nativa” ou “local”, a qual, pelo que se pode apreender desse discurso, distinguiria um *aquém* de um *além*, definindo e particularizando esse potiguar. Ver: GOMES NETO, 2011.

² Entendemos que a decisão do estado em formular essas políticas também parte de demandas colocadas socialmente por grupos que sentem “carências de orientação” (RÜSEN, 2010) e procuram suplantá-las de alguma forma. Neste sentido, tentamos evitar uma leitura maniqueísta da instituição dessa disciplina. Qual seja, sua “criação” não advém apenas de uma possível coerção ou decisão verticalizada do estado, visto que ela busca atender também demandas colocadas por determinados grupos sociais. Contudo, ressaltamos que a presente pesquisa se foca na análise das ações do estado, particularmente, na instituição da disciplina “Cultura do RN”. Para perceber como algumas dessas demandas são postas por grupos sociais diversos. Ver: GOMES NETO, 2011.

Os documentos bases que estabeleceram a disciplina foram, entre outros, o “Projeto para o desenvolvimento do componente curricular Cultura do RN” e as “Diretrizes Curriculares Estaduais para o Ensino de Cultura do RN”. No decorrer desses documentos, citam-se vários outros atos normativos de âmbito internacional, nacional e estadual no que diz respeito ao direito à cultura. A guisa de exemplo, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB 1996), que em seu artigo 26 reza que os currículos da educação básica “devem ter uma base nacional, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura e da clientela.” (BRASIL, 1996). Da mesma forma, a Constituição do Estado do Rio Grande do Norte, em seu artigo 137, parágrafo 2º afirma que as escolas públicas devem incluir “entre as disciplinas oferecidas o estudo da cultura norte-rio-grandense, envolvendo noções básicas de literatura, artes plásticas e folclore do Estado” (GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, 1989).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN’s) também foram chamados a justificar a institucionalização da disciplina, posto que ao trabalhar com os chamados temas transversais – Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde e Orientação Sexual – estariam respondendo as recomendações feitas por esses documentos.

Além desses documentos, para o desenvolvimento da disciplina, foi produzido um livro intitulado “Introdução à Cultura do Rio Grande do Norte”, de autoria de Tarcísio Gurgel, Vicente Vitoriano e Deífilo Gurgel.

De maneira geral, podemos observar que foi produzida e selecionada uma série de narrativas³ para se trabalhar a disciplina “Cultura do RN” dentro do ensino de História. Podemos, então, sugerir que a vinculação entre cultura e ensino de história está inserida na própria concepção deste, isto é, o ensino de história enquanto espaço, por excelência, formador de identidades, de construção de determinados valores e crenças.

³ Por narrativa, tomando de empréstimo as contribuições de Jörn Rüsen, entendemos como “[...] um processo de *poiesis*, de fazer ou produzir uma trama da experiência temporal tecida de acordo com a necessidade de orientação de si no curso do tempo.”. Isto é, a narrativa está sendo tomada enquanto um processo criativo, no qual as experiências históricas são postas em movimento para responder a determinadas necessidades de orientações temporal. Ver: SCHMIDT; BARCA; MARTINS, 2010: 95.

Com isso, entretanto, não estamos questionando a *função social*⁴ do ensino de história em relação à construção de identidades, sejam individuais ou coletivas. Pelo contrário. Este trabalho busca, exatamente, problematizar os usos e funções do ensino de história em relação à construção de identidades. E neste caso específico, destacamos o desenvolvimento por parte do estado de “políticas identitárias” num contexto no qual se discute o “descentramento” dos sujeitos. (BAUMAN, 2005; HALL, 2002). Qual seja, num tempo de fragmentação dessas identidades, nota-se uma preocupação do estado, pelo viés do ensino, de construir identidades homogeneizadoras para essa espacialidade. Para tanto, utilizaremos a institucionalização da disciplina “Cultura do RN”, percebendo-a como uma tentativa do poder público estadual de definir e difundir a ideia de uma cultura comum a todos aqueles que estão circunscritos no território norte-rio-grandense.

Nesse sentido, o objetivo principal desse trabalho é entender como projetos contemporâneos – nesse caso, especificamente, a institucionalização da disciplina “Cultura do RN” – se vinculam ao uso e função do ensino de História enquanto um espaço de relações sociais distintas, no qual o passado é utilizado para significar o tempo presente e construir projeções para o futuro. Perceber o ensino de História enquanto “[...] necessidades sociais e políticas na formação da identidade de novas gerações” (CERRI, 2011: 17) é, também, compreender como a organização curricular está envolvida em relações de poder que, por sua vez, se ligam à construção de determinada identidade local.

Antes dessa análise, porém, se faz necessário pensar de que maneira o ensino de História vem sendo discutido enquanto objeto de pesquisa, para isso faremos um breve histórico da trajetória das pesquisas em ensino de História no Brasil.

Uma breve trajetória do Ensino de História

Entre as várias funções que foram assumidas pelo ensino de História no decorrer do tempo, o conhecimento histórico sempre desempenhou múltiplas dimensões na vida dos sujeitos. No entanto, é curioso notar que a História, enquanto uma das disciplinas obrigatórias escolares, talvez seja a que mais os alunos se questionem sobre sua funcionalidade prática, uma vez que geralmente é associada a uma ciência que visa, primordialmente, o

⁴ Ver: RÜSEN, 2010.

conhecimento do passado. Esta ideia, entretanto, já foi ultrapassada pela ciência histórica há muito tempo, entendendo a funcionalidade prática do conhecimento histórico em sua relação entre passado, presente e futuro. Sabendo disso, por que então o ensino de História ainda está atrelado a uma concepção de história que a percebe, por excelência, enquanto a ciência do passado? Em que medida essa concepção corrobora para um ensino de História com uma funcionalidade prática (ou não)?

É a partir desse questionamento que se percebe a necessidade do diálogo entre a pesquisa histórica e o ensino de História, no sentido de avançarmos nessa área e contribuirmos para melhores perspectivas em relação à contribuição deste na vida dos sujeitos. Para tanto, é imprescindível pensar como o ensino de História foi concebido e problematizado no decorrer de sua trajetória, especificamente no Brasil.

Nas pesquisas realizadas pela historiadora Margarida Maria Dias de Oliveira, constata-se que até a década de 1960 “[...] O ensino de História no Brasil foi visto [...] como área de formação, não como objeto de pesquisa” (OLIVEIRA, 2003: 38.). Dessa forma, os problemas referentes ao ensino ficaram restritos às questões pedagógicas, gerando uma dicotomia entre pesquisa e ensino. Com as criações dos cursos de pós-graduação no Brasil, no início da década de 1970, a dicotomia se intensificou ainda mais, pois estes cursos herdaram da graduação a ideia limitada do ensino enquanto um conjunto de técnicas que deveriam ser aplicadas em sala de aula, assim, negando a escola enquanto um espaço de criação e construção de conhecimento.

Ao final da década de 1970 e início da década de 1980, essa situação passou por transformações. O ensino de história passou a ser objeto de reflexões e preocupações da pesquisa histórica, em consequência dos longos debates que anos antes vinham se processando no Brasil e que, embora o retrocesso causado pela ditadura militar, foram "tão profundos e amplos que, de fato, instalou-se uma nova forma de relação educação/escola/sociedade no mundo e no Brasil"(OLIVEIRA apud LIMA, Texto ainda não publicado.). A RBH (Revista Brasileira de História) foi um marco nesse novo momento, pois passou a publicar vários artigos sobre problemáticas referentes ao ensino de história.

Porém, no levantamento feito por Oliveira⁵, em relação às produções sobre o ensino de história, ela conclui que existe uma profunda divisão entre o conhecimento histórico acadêmico e a construção do conhecimento histórico escolar. Dessa forma, não percebendo a escola enquanto um espaço vivo, construtor e não apenas simplificador do conhecimento histórico erudito.

É com base nesse quadro que verificamos a necessidade de diminuirmos a distância entre pesquisa e ensino ou, mais especificamente, entre o conhecimento histórico acadêmico e o ensino de História. Pensando nisso, a análise da disciplina “Cultura do RN” tem como um dos seus objetivos contribuir para esse diálogo.

Construção identitária: uma tarefa árdua

Na empreitada de se ensinar uma cultura do RN nas escolas estaduais da rede pública, muitas foram as narrativas produzidas e indicadas pela Secretaria de Estado da Educação e da Cultura (SEEC) para a efetiva implementação da disciplina. Vários elementos foram produzidos e selecionados a fim de construir um sentimento de pertencimento entre aqueles que estão circunscritos no estado do RN. Em outras palavras, o estado do Rio Grande do Norte tem buscado “construir” uma *comunidade imaginada*, “[...] uma comunidade política imaginada – e imaginada como sendo intrinsecamente limitada e, ao mesmo tempo, soberana.” (ANDERSON, 2008: 32).

Tomando de empréstimo as assertivas de Anderson para realizarmos algumas aproximações com nosso objeto de pesquisa, podemos entender a institucionalização da disciplina “Cultura do RN” como uma tentativa de construção de uma comunidade imaginada, na qual “[...] independentemente da desigualdade e da exploração efetivas que possam existir dentro dela, a nação sempre é concebida como uma profunda camaradagem horizontal.” (ANDERSON, 2008: 34). Dessa forma, podemos apreender que o ensino de História, a partir da disciplina “Cultura do RN”, vem sendo pensado, utilizado, e legalizado⁶ como um espaço profícuo ao desenvolvimento determinado projeto de “homogeneização cultural”, fazendo

⁵ Ver: OLIVEIRA, 2003.

⁶ Pesamos aqui no aspecto legal, na instituição da lei que normatiza a disciplina.

com que os indivíduos se reconheçam enquanto um grupo que partilham referências e valores comuns.

No projeto de institucionalização da disciplina, um dos seus objetivos é: “Perceber que ensinar e aprender sobre a cultura do RN tem por objetivo a produção e divulgação de conhecimentos e valores locais, relativos à formação da identidade de um povo” (GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, 2007B). A partir dessa assertiva, torna-se claro que a criação dessa disciplina para trabalhar especificamente a cultura local está ligada a um projeto de construção de identidade, no qual os indivíduos se reconheçam enquanto grupo, ou parafraseando Anderson, se *imaginem* como pertencentes a determinada *comunidade* (2008).

Tal processo nos faz refletir sobre o uso e funções do ensino de História, sobretudo no Brasil, e como ele tem sido pensado em sua trajetória desde sua criação, no século XIX no Colégio Dom Pedro II, enquanto espaço privilegiado de formação de identidades. Como afirmou Flávia Eloísa Caimi:

A história não constituía apenas uma disciplina escolar, e sua inserção era considerada indispensável em todas as camadas sociais e faixas etárias, uma vez que tinha o papel de formar os juízos de valor e o patriotismo, necessários à constituição da identidade nacional. (CAIMI, 2001: 28).

Dessa forma, no momento em que o país se estruturava como nação, caberia ao ensino de História a “missão” de conduzir as pessoas rumo ao sentimento de pátria, a formação de uma identidade nacional. Nas décadas de 1930 e 1940, assim como na Primeira República, ao ensino de História cabia a construção e a manutenção de uma identidade brasileira que assegurasse a unidade política e social do país. O nacionalismo nesse momento caminhava junto ao pensamento autoritário de Getúlio Vargas, considerando-se o condutor da nação. Com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, o Estado fortaleceu seu poder sobre o ensino no Brasil e, conseqüentemente, traçou os caminhos que o mesmo deveria seguir; mais uma vez com o intuito de construir uma identidade para todos aqueles que viviam circunscritos no território brasileiro. Nesse contexto, o ensino de História se caracterizou como “um ensino capaz de despertar a consciência patriótica, priorizando-se o caráter humanístico em detrimento do científico”. (CAIMI, 2001: 37).

Com a deflagração do golpe militar, em 1964, novamente o ensino de História passa a ser alvo das preocupações da elite e dos intelectuais. Como a formação da consciência nacional era tida como um traço fundamental do ensino de História, este foi substituído pelos Estudos Sociais, a fim de esvaziar o sentido da história conseqüentemente, contribuindo para evitar os possíveis focos de resistência ao regime. Dessa forma, “Novamente [...] o ensino de história seria submetido aos interesses governamentais” (CAIMI, 2001: 41). Enfim, percebemos a partir desses exemplos que o ensino de História desde sua criação se caracterizou como um espaço, por excelência, construtor de identidades; estabelecer o que ensinar é também “comunicar” as pessoas uma determinada identidade.

A reflexão a respeito dessa trajetória nos permite perceber a maneira segundo a qual o ensino de História esteve, e permanece até hoje, estritamente ligado a construções de identidades⁷. No entanto, vale ressaltar que esse processo não se dá de forma natural e harmoniosa. Pelo contrário. O processo de construção de identidades geralmente é marcado por conflitos e contradições, os quais precisam ser silenciados – ou “esquecidos” – para que os sujeitos se reconheçam enquanto membros de um grupo comum, através da formação de um sentimento de pertencimento.

Nesse sentido, as contribuições de Anderson são extremamente relevantes para pensar como tem se dado essa tentativa de se forjar uma *comunidade imaginada* por meio do ensino. A partir do fenômeno do nacionalismo no século XIX, este autor historiciza a ideia de nação, a tomando como uma construção historicamente datada e que passa por um processo homogeneização e naturalização. Assim, contribui para pensar a disciplina “Cultura do RN”, enquanto parte integrante do ensino de História, como uma tentativa para construção de uma identidade, entendendo esta enquanto um processo de construção social.

Em que pese ser outro o contexto para o qual autor lança seus olhares, visando entender o processo de constituição da ideia de nação, notadamente no século XIX, as reflexões de Anderson dialogam com a presente pesquisa na medida em que a forma como se *imaginou a comunidade* norte-rio-grandense na instituição da disciplina “Cultura do RN” reatualiza, a nosso ver, percepções bem tradicionais acerca da história. Nesse sentido, é

⁷ Entendemos que não existe identidade homogênea, bem como a própria dificuldade em se trabalhar com uma noção tão subjetiva. Quando muito, existem discursos homogeneizadores de identidade. Ver: BAUMAN, 2005; HALL, 2002.

interessante refletir que a história ensinada durante o século XIX e parte relevante do século XX, por exemplo, tinha por premissa básica formar o cidadão patriótico por meio da narrativa histórica da nação. Eram narrativas do tipo exemplar, diria Rüsen⁸. Já atualmente, a percepção mais recorrente é que a disciplina história teria como uma de suas funções práticas formar um novo “modelo” de cidadão – o crítico – capaz de pensar historicamente a respeito dos desafios vivenciados nas relações que estabelece em sociedade. Contudo, a instituição de “Cultura do RN” caminha e se comunica em larga medida, com uma concepção de história e de ensino que se reputava superada.

Em um processo de construções de identidades, há uma forte tendência dos elementos constituintes da mesma serem tomados como algo natural, ou seja, não sendo entendidos como frutos de escolhas e, portanto, construções sociais. Dessa forma, podemos entender que os elementos que foram organizados e selecionados para o desenvolvimento da disciplina “Cultura do RN” estão sendo tomados de forma naturalizada, na qual tudo já foi produzido, bastando apenas sua apreensão e repetição. Isto fica patente ao observarmos um trecho da introdução do livro “Introdução à cultura do Rio Grande do Norte”, onde nos deparamos com a seguinte afirmação:

[...] E que possa o estudante sentir-se estimulado a se tornar um ativo agente cultural: seja escrevendo, pintando, seja participando dos ricos folguedos populares de que nossa cultura é tão rica ou até – o que não é menos importante – um zeloso divulgador da mesma. (GURGEL; VITORIANO; GURGEL, 2003: 5).

É interessante notar que ao mesmo tempo em que se deseja um aluno ativo, construtor do seu próprio conhecimento, a ideia de “divulgador” de elementos (pré-) estabelecidos da cultura norte-rio-grandense corrobora para entender que esta já foi produzida. Nesse sentido, os conteúdos parecem ser integrantes de uma “cultura comum” formada por valores, crenças, práticas e significados já produzidos e compartilhados por todos igualmente. Como afirma Gomes Neto, em relação às percepções sobre cultura potiguar,

⁸ As narrativas exemplares seriam aquelas que “[...] concretizam as regras e os princípios abstratos, contando histórias que demonstram a validade destas regras e princípios em casos específico.”. Ver: SCHMIDT; BARCA; MARTINS, 2010: 101.

[...] recorrentemente, veicula-se na imprensa, na mídia, nas escolas, em publicações destinadas a turistas, etc., determinada percepção/concepção do que seja cultura potiguar, mas pouco se problematizam os elementos simbólicos que a sustentam ou o próprio significado dessa assertiva, quase sempre a definindo como se suas premissas indicassem um ponto de chegada, não de partida, de maneira que não existem contradições nem disputas nesse processo. Indagações do tipo: o que implica pensar ou afirmar a existência de uma cultura potiguar aparenta não fazer sentido, haja vista as premissas estarem supostamente confirmadas nos modos de viver da população do estado e até incrustados no seu território. (GOMES NETO, 2011: 19).

Nas propostas das “Diretrizes Curriculares Estaduais para o Ensino da Cultura do RN”, nos deparamos com algumas afirmativas em relação ao conteúdo que deveria ser trabalhado em sala de aula com os alunos. Numa delas afirma-se que ao compreender a cultura em sua amplitude “abrimos espaço para um indeterminado rol de assuntos e possibilidades a serem trabalhados em sala de aula, não sendo necessário, portanto, a apresentação de uma listagem de conteúdos pré-determinados pela SEEC.” (GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, 2007A.)

No entanto, ao mesmo tempo em que se abre o leque de possibilidades de conteúdos, o estado divulga um livro intitulado “Introdução à Cultura do Rio Grande do Norte”, tendo como autores Tarcísio Gurgel, Vicente Vitoriano e Deífilo Gurgel, a fim de servir como fonte para o ensino de cultura do RN. Essa obra foi encomendada pelo Governo do Estado aos autores citados, impresso numa gráfica comercial e amplamente distribuído nas escolas públicas da rede estadual de ensino. Não por acaso, os autores desse livro eram membros atuantes do Conselho Estadual de Cultura em 2007, à época da institucionalização da disciplina. Em outras palavras, os mesmos fizeram parte da própria seleção e organização dos elementos constituintes dessa ideia de cultura do RN.

Na introdução do livro supracitado, nos deparamos com a seguinte afirmação: “[...] Assim, a literatura, as artes plásticas e o folclore aqui estudados são resultados da criatividade e da ação coletiva, dentro de um conjunto de predicados que é portador o homem potiguar.” (GURGEL, VITORIANO, GURGEL, 2003: 5). Neste trecho, podemos inferir que a cultura foi tomada de forma naturalizada, uma vez que se constitui em “resultado” e não em processo, isto é,

[...] pauta-se pela ideia de que é preciso fazer do novo, antigo, bem como encontrar naturalidade num passado que, na maioria das vezes, além de recente, não passa de uma seleção, com frequência consciente. (ANDERSON, 2008: 10).

Assim, Anderson desmistificou o nacionalismo enquanto “essência”, entendendo o sentimento nacional como uma construção social. Nesse sentido, nos fornece considerações teóricas importantes para pensarmos a identidade norte-rio-grandense enquanto uma construção, resultado de necessidades sociais presentes; e possível devido a um esforço de organização, seleção e silenciamento.

Movimentando narrativas e criando orientações temporais

Nessa perspectiva, é preciso entender que as narrativas integrantes do currículo da disciplina “Cultura do RN” fazem parte de um processo de construção do conhecimento histórico e não da experiência histórica vivida em si, é primordial que os agentes escolares sejam tomados enquanto construtores de conhecimento, os quais colocam em movimento as experiências históricas, assim, orientando-se temporalmente de forma a responder suas necessidades sociais.

De acordo com Rüsen, todo sujeito utiliza das experiências históricas para significar o tempo presente. E ele faz isso através da *consciência histórica*⁹, entendida enquanto um fenômeno humano, no sentido de que todos os seres a utilizam para se orientarem no tempo, isto é, a consciência histórica é um processo natural gerado a partir das experiências dos sujeitos que possibilita o agir no mundo. Isto nos faz descartar a ideia de consciência histórica enquanto um saber intelectual específico ou erudito, no sentido de se pensar apenas como uma capacidade cognitiva a se desenvolver, pois

[...] Antes de ser algo ensinado ou pesquisado, a historicidade é a própria condição da experiência humana, é algo que nos institui enquanto espécie. O que varia são as formas de apreensão dessa historicidade, ou, nos termos de Rüsen, as perspectivas da atribuição de sentido à experiência temporal. (CERRI, 2011: 30.)

⁹ Jörn Rüsen define consciência histórica como "operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo". Ver: SCHMIDT; BARCA; MARTINS (orgs.), 2010.

É através da consciência histórica que as experiências passadas são significadas e que coloca em movimento a definição de identidade coletiva e individual. Nesse sentido, quando o Estado do Rio Grande do Norte seleciona, organiza e legaliza¹⁰ elementos constituintes de uma determinada ideia de cultura, ele cria vetores de orientação e qualificação do espaço via consciência histórica. Por isso, é imperativo pensar que tipos de experiências foram relacionados a uma determinada ideia de cultura norte-rio-grandense e em que estas implicam: a uma orientação temporal prática, de forma que os agentes escolares se beneficiam das características do pensamento histórico? Ou de forma determinista, na qual se sobressaiam valores e memórias de grupos, de forma a não considerar a realidade do aluno e seu possível benefício através do conhecimento histórico?

Para melhor entender essas questões se faz necessário pensar nas contribuições metodológicas de Rüsen em relação à divisão da consciência histórica em quatro tipos: tradicional, exemplar, crítico e genético. De maneira sucinta, foram essas as definições sugeridas por ele: o tipo tradicional de consciência histórica remete às origens e repetições, isto é, modelos culturais que negam as mudanças temporais e permanecem enquanto elementos significativos na sociedade; já consciência histórica exemplar diz respeito a um conjunto de exemplos e regras gerais atemporais, que permanentemente serão validadas; consciência histórica crítica, por sua vez, desenvolve-se no sentido de encontrar outras possibilidades para o conhecimento histórico, buscando-se rupturas e contradições do mesmo; por fim, no tipo genético de consciência histórica, remete a forma dinâmica entre passado, presente e futuro, assim, os sujeitos se reconhecem enquanto agentes de mudanças.

Vale ressaltar, porém, que um tipo de consciência histórica não exclui o outro. Pelo contrário. Geralmente aparecerem mesclados nas narrativas e isso torna a análise mais complexa. Além disso, essa tipologia está sendo tomada nesse trabalho como um instrumento de análise o qual tenta perceber as diferentes formas de produção do conhecimento histórico. Com isso, não se pretende “enquadrar” as ocorrências de determinados tipos de consciência histórica, mas sim perceber suas diferentes e em que medida cada uma contribui para a complexificação do pensamento histórico.

¹⁰ Pesamos aqui no aspecto legal, na instituição da lei que normatiza a disciplina.

A partir desse entendimento metodológico e da análise realizada na parte do livro produzido para disciplina, que trata sobre o folclore, pode-se inferir que este apresenta formas dominantes de consciência histórica que podem estar ligadas a projetos de dominação¹¹, uma vez que o mapeamento de uma identidade potiguar se fez através de um processo de naturalização dos elementos culturais que constituem as narrativas envolvidas no desenvolvimento da disciplina.

Conceber o conhecimento histórico a partir de uma visão estreita, determinista, em pouco ou nada pode contribuir para a vida dos sujeitos. E é isso que está sendo questionado aqui. Quais as perspectivas de orientação possibilitadas pela composição curricular da disciplina “Cultura do RN”? A partir de um alargamento e complexidade do conhecimento histórico, de forma a contribuir para orientação prática e qualitativa dos agentes escolares? Ou de forma a negar a autonomia e competência dos sujeitos, em sua diversidade, a agirem de forma a beneficiar-se? Se ocorrer este último caso, o conhecimento histórico pode estar sendo utilizado a partir de interesses de grupo que se sobressairia em detrimento à coletividade.

Nesta última perspectiva, o conhecimento histórico, via ensino de História, poderia assumir uma forma autoritária e potencialmente negativa, uma vez que poderia provocar o fenômeno analisado por Fernando Cerri chamado de *identidades não-razoáveis*. Esta ocorreria a partir do momento em que não se levaria em conta a diversidade dos indivíduos e, portanto, consideraria uma única identidade verdadeira, ou seja, tomaria as demais como ilegítimas e, dessa forma, passíveis a sofrerem ojerizas e preconceitos por parte dos sujeitos. Pois, as “Identidades não razoáveis são potencialmente destrutivas e desprezam, em maior ou em menor grau, o outro, a democracia e, em última instância, a integridade física e a vida.” (CERRI, 2011: 114)

Nesse sentido, o que está sendo problematizado é de que maneira o conhecimento histórico, a partir da institucionalização da disciplina “Cultura do RN”, foi pensado em relação à construção de uma identidade espacial. Isto é, os elementos culturais foram organizados mediante uma perspectiva pluralista, na qual se admite a diversidade dos sujeitos e, portanto, a competência para que os agentes escolares coloquem em movimento as

¹¹ Ver: CERRI, 2011: 32.

experiências passadas, de acordo com suas necessidades práticas? Em que medida o conteúdo curricular permite a construção de *identidades razoáveis*¹²?

Por *identidade razoável*, de acordo com Cerri, entende-se aquelas que

[...] se sustentam na força de seus argumentos principais, mas não negam a possibilidade de que eles sejam refutados em algum momento. A possibilidade de que os próprios argumentos venham a ser vencidos significam que eles podem ser postos à prova, podem ser discutidos e, portanto, trata-se de uma razão sustentada no diálogo. (2001: 14)

A partir dessa teorização, percebe-se que o conhecimento histórico deve ser trabalhado no sentido de diálogo com os sujeitos, ou seja, não sendo tomado como verdade absoluta e sim como um conjunto de narrativas que podem ser ressignificadas e colocadas em movimento para responder as carências sociais. Dessa forma, em que medida os elementos que foram selecionados e organizados em um currículo para se trabalhar uma concepção de cultura do RN estão sendo agenciados de forma a permitir uma funcionalidade prática do conhecimento histórico?

Trazer uma discussão sobre o ensino de História possibilita pensar como este é utilizado para significar o tempo presente e quais seus usos e funções na sociedade em que vivemos. Nesse panorama, problematizar a institucionalização da disciplina “Cultura do RN” em relação à construção de identidades, é entender de que maneira estas identidades estão sendo colocadas em movimento.

Com isso, percebemos que tomar o ensino de história enquanto objeto de pesquisa é tarefa crucial para a compreensão das relações que se expressam no espaço escolar. Entendendo, assim, a especificidade do conhecimento histórico escolar e de que maneira este pode ser utilizado na vida dos sujeitos, de forma a orientá-los no tempo.

¹² Ver: CERRI, 2011.

Fontes

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em: 15 de agosto de 2012.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. *Constituição do Estado do Rio Grande do Norte*, 1989. Disponível: http://www.al.rn.gov.br/legislacao/constituicao_estadual/constituicaoestadual.pdf Acesso em: 15 de agosto de 2012.

_____. *Diretrizes Curriculares Estaduais para o Ensino de Cultura do RN*, 2007A. (Documento preliminar).

_____. *Projeto para o desenvolvimento do componente curricular Cultura do RN*, 2007B.

GURGEL, Tarcísio; VITORIANO, Vicente; GURGEL, Deífilo. *Introdução à Cultura do Rio Grande do Norte*. João Pessoa, PB: Editora Grafset, 2003.

Referências

ANDERSON, Benedict. *Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e difusão do nacionalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade: entrevista a Benedicto Vecchi*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

CAIMI, Flávia Eloísa. *Conversas e Controvérsias: o ensino de história no Brasil (1980-1998)*. Passo Fundo: UPF, 2001.

CARDOSO, Odimar. *Para uma definição de Didática da História*. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 28, nº 55, p. 153-170 – 2008.

CERRI, Luis Fernando. *Ensino de história e consciência histórica*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

GOMES NETO, João Maurício. *Entre a ausência declarada e a presença reclamada: a identidade potiguar em questão*. Natal: EDUFURN, 2011. 178 p. (Coleção Dissertações e Teses do CCHLA-UFRN).

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LIMA, Caio Rodrigo Carvalho. *Teoria da História de Jörn Rüsen no Brasil: avanços ou retrocessos?* Departamento de História/UFRN. (Texto ainda não publicado).

MOTA, Carlos Guilherme. *Ideologia da Cultura Brasileira (1933-1974)*. 5 ed. São Paulo: Ática, 1985.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias. *O direito ao passado (Uma discussão necessária à formação do profissional de História)*. Recife, 2003. Tese (Doutorado em História) – UFPE, 2003.

_____. *Ensino de História: Questão estatal ou pública?* Diálogos, v. 15, n. 3, p. 521-532, set.-dez./2011.

TARDIFF, Maurice. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

RÜSEN, Jörn. *História viva: teoria da história III: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: UNB, 2010.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (orgs.). *Jörn Rüsen e o ensino de História*. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.