XXVII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA
Conhecimento histórico e diálogo social
Natal - RN • 22 a 26 de julho 2013
ANPUH BRASIL

MOVIMENTOS SOCIAIS E DIREITOS HUMANOS: DEMANDAS DE MEMÓRIA NO ENSINO DE HISTÓRIA

ÉRIKA ELIZABETH VIEIRA FRAZÃO*

Atualmente, a sociedade brasileira se configura como heterogênea e desigual, de maneira que seus integrantes são tratados de formas diferentes pelo Estado e a própria lei é implementada de maneira diferenciada. Além disso, o legado de autoritarismo e desrespeito aos direitos sociais praticados no período da ditadura militar (1964-1985) ainda se faz bastante presente, o que torna necessária a luta pela preservação e ampliação de direitos pelos cidadãos. A educação – e, neste campo, o Ensino de História – tem sido um dos principais eixos em torno do qual tem se articulado diferentes demandas sociais desde a década de 1990, aprofundando transformações ocorridas no país após o processo de redemocratização.

Reconheço a multiplicidade deste processo e das questões políticas nele envolvidas. Contudo, para fins deste trabalho, focarei nas demandas elaboradas no campo dos Direitos Humanos e pelos Movimentos Sociais que interpelam o Ensino de História. Esta escolha se justifica por acreditar que o campo dos Direitos Humanos cresceu significativamente desde a Declaração de 1948 e que a partir da década de 1980 vem se articulando cada vez mais com as reivindicações dos movimentos sociais ao redor do mundo.

Desta forma, este trabalho aborda o tema das demandas[1] de Direitos Humanos, suas possíveis relações com as demandas de movimentos sociais que interpelam a educação na contemporaneidade e as lutas hegemônicas dessas duas áreas dentro do ensino de história.

Procuro entender neste trabalho como, após o processo de redemocratização, as demandas que surgiram durante este processo interferem nas questões de produção e distribuição do conhecimento escolar. Para tal, utilizo como quadro teórico, principalmente, a teorização social do discurso como desenvolvida por Ernesto Laclau, David Howarth e Retamozo, discussões não essencialistas do Campo do Currículo (Gabriel, Moreira, Silva, Macedo) e do Ensino de História (Araújo, Gabriel, Costa, Monteiro). As interlocuções teóricas apontadas me fornecem, como

* Mestranda do PPGE/UFRJ. Bolsista CAPES.

[1] O conceito de demandas é aqui utilizado com base na Teoria do Discurso de Ernesto Laclau, desta forma estou entendo demandas ora como petição ora como reclamação. Desenvolverei esta questão mais adiante nesse trabalho.

ponto de partida, o entendimento de que a produção de verdades e identidades no âmbito da disciplina escolar História se dá em meio a um sistema de significação aberto e perpassado por fluxos de sentidos que mobilizam processo de significação de conteúdos "verdadeiros" e de identidades narrativas "legítimas". Adoto, portanto, a percepção de que o currículo é um terreno contestado onde está em jogo o processo de hegemonização de passados e memórias configuradoras de narrativas nacionais.

A influência destas demandas no currículo de história pode ser percebida de diferentes formas. Para fins deste artigo analisarei os Parâmetros Curriculares Nacionais de História para o Ensino Médio e os sentidos fixados neste documento – assim como os documentos complementares como Parâmetros Curriculares Nacionais + (PCN +) e PCN Pluralidade Cultural - como objetivos do Ensino de História. Minha intenção é observar de que forma os PCNs, enquanto propostas curriculares, incorporam, ou não, as diferentes demandas acima citadas para o ensino de história em seu texto.

Direitos Humanos: significante vazio

É consenso nas ciências humanas que a Declaração Universal dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas, de 1948, desencadeou mudanças de ordem social em todo o mundo ao produzir instrumentos e mecanismos internacionais de promoção e garantia dos direitos ali proclamados. Entre esses instrumentos a educação é destacada por ser não só um direito em si, mas também a principal forma de promoção, defesa, valorização e respeito aos demais direitos.

Acredito ser importante ressaltar que este trabalho entende que diversas fixações de sentido de direitos foram geradas ao longo do século XX, contudo a Declaração de 1948, ainda é considerada a maior referência, uma vez que é nela que são formulados e fixados os direitos que darão base para toda a discussão no campo. Apesar disso, a Declaração foi apropriada e interpretada de diferentes formas pelos mais diversos grupos ao redor do mundo. Quando da sua implementação em 1948, foi rotulada como um "produto do Ocidente" por países e grupos que se mantiveram a margem de seu processo de redação (Alves, 2005). Votada apenas pelos 56

países que integravam a ONU – e não obtendo unanimidade nem mesmo entre esses países, com 8 abstenções – seu caráter "universal" é questionável e o continua sendo até hoje. Considerando esses questionamentos como ponto importante na relação do campo dos Direitos Humanos com os movimentos sociais, me dedico nesse trabalho à discussão das categorias "universal" e "particular" inseridas no debate político do quadro teórico em pauta.

A Declaração de 1948 foi criada num contexto particular onde demandas de igualdade social e política articularam-se numa cadeia de equivalência[2], que naquele momento excluía outras demandas como as culturais e de autodeterminação dos povos. O século XX, marcado por duas guerras mundiais, pelo fascismo e pelo nazismo, pelas guerras de descolonização, pelo auge do antropocentrismo europeu, trouxe para o meio político a necessidade de criar mecanismos legais que pudessem evitar que esses processos se repetissem. Neste contexto de Guerra Fria, a principal disputa hegemônica em torno da fixação de sentido de Direitos Humanos deu-se entre demandas de igualdade social, trazidas pelos socialistas, e de liberdade civil, trazidas pelos liberalistas.

A partir da década de 1990, com o fim da Guerra Fria e os diversos processos de redemocratização na América e o destaque cada vez maior de "novos temas globais" – entre eles a questão do Meio Ambiente – (Alves, 1994), emergem com mais força encontros de discussão destes direitos ao redor do mundo. A Conferência Mundial de Direitos Humanos, realizada em Viena, de 14 a 25 de junho de 1993, também conhecida como Conferência de Viena, pode ser considerada um marco nas lutas pela garantia e promoção dos direitos humanos, não só por ter sido a maior concentração jamais havida sobre o tema[3], mas por ter-se desdobrado em vários eventos simultâneos com participação diversa (FRAZÃO, 2011).

[2] Na teoria do discurso de Laclau e Mouffe, a "lógica da equivalência" produz cadeias de equivalência através do apagamento das unidades diferenciais nos processos de significação e a "lógica da diferença" é responsável por estancar essas cadeias, produzindo diferenças radicais que funcionam como limites radicais entre aquilo que é daquilo que não é (GABRIEL e FERREIRA, 2011 apud BARCELLOS e VELASCO, 2012).

[3] Segundo Alves, delegado brasileiro na Conferência, esta contou delegações oficiais de 171 Estados; 2.000 organizações não-governamentais no "Fórum de ONGs"; 813 ONGs como observadoras na Conferência; encontros paralelos; palestras de acadêmicos e personalidades reconhecidas por sua atuação no assunto; contando com cerca de 10.000 indivíduos dedicados exclusivamente à questão dos direitos humanos (Alves, 1994).

A Declaração de Viena é o documento internacional mais abrangente adotado consensualmente pela comunidade internacional sobre o tema. Levando-se em consideração, o que já afirmamos acima sobre a Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948 ter contado apenas com a votação de 56 membros, é possível afirmar que a Declaração de Viena conferiu caráter mais global aos direitos definidos na Declaração de 1948. Podemos perceber, portanto, que a cadeia de equivalência do que se entende por Direitos Humanos inclui na Declaração de Viena exteriores constitutivos antes deixados do lado de lá da fronteira antagônica. O significante "Direitos Humanos" unificou simbolicamente diferentes demandas constituindo-se, desta forma, em uma *demanda popular*[4], aplicando-se a conteúdos sociais tão diferentes podemos afirmar que a expressão Direitos Humanos deixa de ter, ela mesma, um conteúdo próprio, sendo, portanto, um significante vazio e atingindo desta forma uma dimensão universal. Para Laclau,

> *"a dimensão de universalidade alcançada através da equivalência é muito diferente da universalidade que resulta de uma essência subjacente ou de um princípio incondicionado a priori. Não é tão pouco uma ideia regulativa – empiricamente inalcansável, mas um conteúdo teleológico inequívoco, porque não pode existir a partir do sistema de equivalências de onde procede. Mas isto tem conseqüências importantes tanto para o conteúdo como para a função desta universalidade. (…) o momento de totalização ou universalização da comunidade - o momento de sua plenitude – é um momento impossível que só pode adquirir uma presença discursiva através de um conteúdo particular, que se despoja de sua particularidade afim de representar essa plenitude." (LACLAU: 1996, p. 101*)

A dimensão universal dos Direitos Humanos encontra-se, assim, na equivalência dessas diversas demandas que possuem como articulação comum o conceito de "dignidade humana". O respeito aos direitos de cada sujeito, individual ou coletivo, passaria por essa definição de dignidade humana. Mas se toda universalidade, ainda que condição de pensamento, é impossível, como definir os critérios de significação do que é "dignidade humana"?

A esse desafio Boaventura de Sousa Santos responde propondo um quadro referencial capaz de reforçar o potencial emancipatório da política dos direitos humanos no duplo contexto de globalização, por um lado, e da pluralidade cultural e das políticas de identidades, por outro.

[4] Laclau define como demandas populares a pluralidade de demandas que, através de sua articulação equivalencial, constituem uma subjetividade social mais ampla (LACLAU, 2009).

Ele propõe a possibilidade de construção de uma "hermenêutica diatópica", capaz de preencher as lacunas encontradas em uma dada cultura com contribuições de outras na direção de uma concepção multicultural dos Direitos Humanos (SANTOS, 2009). Para Santos, a hermenêutica diatópica baseia-se na ideia de que os *topoi* de uma dada cultura (lugares comuns retóricos mais abrangentes de determinada cultura), por mais fortes que sejam, são tão incompletos quanto à própria cultura a que pertencem. Tal incompletude não é visível a partir do interior dessa cultura, uma vez que a aspiração à totalidade induz a que se tome a parte pelo todo. O objetivo da hermenêutica diatópica não é, porém, atingir a completude, que seria um objetivo inatingível, mas ampliar ao máximo a consciência de incompletude mútua, por meio de um diálogo que se desenrola "com um pé numa cultura e outro, noutra". Nisso residiria seu caráter diatópico.

As premissas de Santos me ajudam a pensar a tensão particularismo/universalismo como inerente ao processo de fixação de sentidos. Neste trabalho, ancorada na teoria do discurso, busco entender os Direitos Humanos em seus múltiplos significados e analisar as diferentes demandas que se articulam em torno da defesa deste significante como universal. O que me interessa aqui é verificar de que forma as lutas hegemônicas em torno do significante estão próximas das lutas hegemônicas dos movimentos sociais e de que forma o universal – embora impossível – é o horizonte de expectativa destas lutas.

A década de 1960 foi importante no que diz respeito aos movimentos sociais, no final desta década diversas teorias tentaram dar conta das novas formas de mobilização social existentes (experiências estudantis, feministas, pacifistas entre outras). Segundo Retamozo (2009), esses movimentos agiam de forma diferente dos movimentos coletivos existente anteriormente, o que fez com que as ciências sociais se voltassem para o estudo desses movimentos. Neste projeto me centro nas relações entre esses movimentos e as demandas sociais, entendendo estas como sendo um critério importante para a investigação dos movimentos sociais. E concordo com Retamozo ao afirmar que

> *"A tematização das demandas é fundamental para indagar aspectos chaves da constituição dos movimentos, uma vez que estes elaboram demandas que apresentam ao espaço público mediante ações coletivas que afirmam no tempo e que implicam processos identitários." (2009:111, tradução livre).*

Ainda segundo este autor, a teoria do discurso entende que a sociedade contém uma pluralidade de diferenças, posições de sujeito e algumas dessas diferenças definem lugares dominantes e lugares subalternos. Contudo, isto não quer dizer que reclamações ou movimentações de protesto se formem de forma automática a partir desses lugares. O autor parte da diferenciação feita por Laclau e Mouffe dos significantes "subordinação" e "opressão" para explicar qual o processo de formação das demandas:

> *Laclau e Mouffe utilizam "subordinação" para referirem-se a situação de determinadas posições de sujeito que estão dominadas por outras (mulher/homem, homossexual/heterossexual, negro/branco), enquanto reservam o termo "opressão" para pensar o momento de resistência em uma situação de subordinação. Aqui as demandas emergem como um lugar e mediação entre uma situação estrutural de subordinação e a construção de possíveis antagonismos (RETAMOZO, 2009: 113).*

Para Santos (2006 apud Retamozo 2009) existem múltiplas relações de subordinação, mas existem espaços estruturais específicos onde se podem reconhecer formas distintas de poder e surgir demandas. O autor aborda seis: espaço tempo doméstico, espaço tempo de produção, espaço estrutural do mercado, espaço tempo da cidadania e espaço tempo mundial. Neste trabalho aposto na ideia de que o currículo se encontra como um espaço-tempo, dentro do espaço tempo da cidadania, onde demandas sociais mais amplas referentes tanto ao campo da cidadania quanto aos demais campos se articulam com demandas específicas da educação. O currículo como espaço-tempo se constitui também como um ponto nodal articulante da ordem social.

Acredito que a importância política desses movimentos sociais cresceu significativamente no Brasil a partir da década de 1960 e estes foram aos poucos ganhando espaço nas lutas hegemônicas de formulação de políticas, inclusive no campo educacional.

Para compreender as fixações de sentido de identidade nacional presentes nas propostas curriculares para o ensino de história é preciso antes entender as bases legais que permitem tais formulações. Neste sentido, a constituição de 1988, apelidada de constituição cidadã - por ser a de maior inclusão de direitos sociais, políticos e culturais da história do Brasil - alinhada a Declaração de Direitos Humanos de 1948, reconheceu, entre seus princípios fundamentais a "dignidade da pessoa humana". Além disso, a Constituição coloca o povo brasileiro como principal ator político ao afirmar que "todo poder emana do povo".

Todas as legislações criadas no país devem, portanto, estar em acordo com a chamada dignidade humana. Contudo, em nenhum momento da Constituição, ou de outras legislações de educação há o debate sobre o que está sendo fixado como dignidade humana, isto de certa forma impede um fechamento especifico sobre o termo e permite que este seja interpretado de diferentes formas pelos mais diversos grupos.

Podemos perceber que as demandas de direitos humanos se fazem presente em diferentes partes do texto da Constituição. E dos quatro objetivos gerais, desta, dois se relacionam com os Direitos humanos: "I. construir uma sociedade livre, justa e solidária; e IV promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação". Destaco neste trabalho a aparição das demandas de direitos humanos, principalmente no que diz respeito aos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos (Capítulo I, Título II) e no que diz respeito Da Educação (Capítulo III, Título VIII) onde repetidas vezes é feito menção a significantes como liberdade, igualdade, democracia e respeito às diferenças de crença, sexo, raça.

O Brasil passou, após a redemocratização, a ratificar os mais importantes tratados internacionais (globais e regionais) de proteção dos direitos humanos, além de reconhecer a jurisdição da Corte Interamericana de Direitos Humanos e do Estatuto do Tribunal Penal Internacional. A formulação desta Constituição foi cercada de debates organizados pelos mais diversos Movimentos Sociais que se articularam em torno da demanda hegemônica de redemocratização política.

A partir da década de 1990 diversos projetos e leis – influenciados também pelos temas dos Direitos Humanos - foram elaborados com o intuito de melhorar a educação no país. Destaco, entre eles, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB – 9.394/1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), os Planos Nacionais de Educação em Direitos Humanos (PNEDH 2003 e 2006); e o Programa Nacional de Livros Didáticos – que lança anualmente guias de avaliação dos Livros Didáticos que serão oferecidos as escolas públicas brasileiras.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal n° 9.394/1996) – ancorada nas definições sobre educação da Constituição Federal Brasileira de 1988 - afirma o exercício da

cidadania como uma das finalidades da educação, ao estabelecer uma prática educativa "inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, com a finalidade do pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, art.2). Acredito que essas demandas e mudanças afetam diretamente o ensino de história.

Ensino de História: terreno disputado por diferentes demandas

Numa breve incursão no campo, é possível perceber que os debates do Campo do Ensino de História incorporam as demandas formuladas pelos Direitos Humanos assim como aquelas formuladas pelos diversos movimentos sociais à educação. Acreditando que o currículo de História possui esse caráter privilegiado de formar identidades, ele se torna fundamental na construção de uma identidade nacional, na fixação de um sentido de "povo brasileiro".

Não pretendo, neste trabalho, esgotar a discussão sobre o assunto, e sim focar no debate que diz respeito à construção de identidades em meio às disputas políticas de diferença no ensino de história. Por isso, centrarei minha argumentação nas disputas existente nas práticas curriculares do Ensino de História a partir da década de 1990 no Brasil.

Enquanto prática de significação (MOREIRA e MACEDO, 2002) o currículo configura-se em um território onde ocorrem disputas culturais, entendendo cultura como processos de significação mobilizados na leitura de mundo por diferentes grupos sociais. Desta forma, as demandas de identidade e diferença endereçadas à escola devem ser concebidas como históricas, contingentes e relacionais.

As disputas identitárias e as políticas de diferença quando recontextualizadas no domínio da história se articulam necessariamente com as políticas da memória. As lutas por significação mobilizam não apenas conteúdos do passado, mas também suas formas de apropriação.

Entendo neste projeto a relação identidade/diferença como um processo discursivo que não pode ser concebido fora de processos de significação. Ela não é uma característica natural, ela é discursivamente produzida,

> *Não se pode ser diferente de forma absoluta; é-se diferente relativamente a alguma outra coisa, considerada precisamente como "não diferente". Mas essa "outra coisa"*

> *não é nenhum referente absoluto, que exista fora do processo discursivo de significação: essa "outra coisa", o "não-diferente", também só faz sentido, só existe, "na relação de diferença" que a opõe ao "diferente" (SILVA, 2011:87)*

Portanto, são as disputas e negociações de sentido entre identidades que caracterizam aquilo que é considerado o diferente. A identidade e a diferença não existem, assim, fora de um campo simbólico e marcadamente cultural. Nesse sentido, defendo como Gabriel que uma análise possível para entender a produção de saberes escolares e as disputas hegemônicas em torno das propostas curriculares é explorar a hipótese de que o currículo é necessariamente inter/multicultural, e como tal como uma prática de significação (GABRIEL, 2011).

Contudo, a partir das reflexões teóricas nas quais esse trabalho se baseia, defendo que essas fixações de sentido são fechamentos contingenciais que se transformam ao longo do tempo de acordo também com as demandas de cada tempo presente. Entendendo que a análise do passado se dá a partir de questões formuladas por cada presente, as significações dadas ao significante "povo brasileiro", e, desta forma, à identidade nacional, se transforma de acordo com as demandas de cada tempo presente. Desta forma, afirmo que as demandas de Direitos Humanos e dos Movimentos Sociais formuladas nas décadas de 1990 e 2000 podem contribuir para novas fixações de sentido de "povo brasileiro". Um exemplo que reforça essa afirmação são as Leis 10.639/03 e 11645/08 que determinam o ensino de história da África afro-brasileira e o ensino de história indígena, respectivamente, no Ensino de História como obrigatórios.

Para analisar as fixações de sentido de identidade nacional presentes no ensino de história é preciso compreender as relações existentes entre o saber histórico legitimado a ser ensinado e as disputas de memória existentes na sociedade brasileira. O que me obriga a entender o debate entre história e memória. Seria a história apenas uma reprodução de memórias? Seriam história e memória iguais? Uma breve incursão no campo nos permite dizer que responder negativamente esta questão[5]. Desta forma acredito ser importante ressaltar algumas convergências e divergências que os dois termos possuem ao longo do tempo na historiografia.

[5] NORA, 2003; HALBWACS, 1190; LE GOFF, 1990; ROUSSO, 1996; POLLAK, 1992, MONTEIRO 2007b.

A relação entre história e memória sempre foi um debate presente na historiografia. Em texto escrito em co-autoria com Carmen Teresa Gabriel, pudemos perceber que uma breve incursão na trajetória da construção da História Nacional nos oferece algumas chaves de leitura para a compreensão desse processo no qual História-nação, memória nacional e identidade nacional passam a serem vistos, eles próprios, como objetos de investigação para o historiador (GABRIEL e FRAZÃO, 2012).

A partir dos anos 80 emerge uma nova síntese - *os lugares de memória* - cuja proposta é a (re) aproximação destes dois conceitos a partir de novas bases. O conceito de *lugares de memória* cumpriria justamente esta função mediadora entre o mundo dos mortos e o mundo dos vivos. Eles nascem e vivem do sentimento que não há mais memória espontânea, defendem algo ameaçado e pertencem a dois domínios: o da memória espontânea e o da memória alcançada pela história. Nesta perspectiva os *lugares de memória* são "restos", "rituais de uma sociedade sem rituais, "sinais de reconhecimento e de pertencimento de um grupo numa sociedade que só tende a conhecer indivíduos", "um vai e vem entre memória e história" "um jogo de memória e história" (Nora, 1993) no qual cada um desses usos sociais do passado são considerados diferentes mas nem por isso dicotômicos (GABRIEL e FRAZÃO, 2012).

Eric Hobsbawm (1995) atenta para a importância que os historiadores possuem no final do século XX com o processo de presentificação que vivem os jovens e Ana Maria Monteiro complementa a perspectiva de Hobsbawm ao afirma a importância dos professores de história para “lembrar o que os outros esquecem” (MONTEIRO, 2007b).

Cabe, então, perguntar em que medida essas mudanças na forma de apreensão da relação entre memória e história e suas implicações para pensar a questão das identidades pode influenciar o ensino de História?

> *A memória como fonte e/ou objeto de pesquisa permanece um conceito central para o campo da História exigindo tomadas de posição frente a essas diferentes concepções. A construção da história nacional e o seu ensino não podem deixar de enfrentar, hoje, as tensões entre memória e história. Sem confundi-las nem tampouco ignorá-las, surgem leituras plurais do passado nacional orientadas pelos interesses em disputa. A memória não é mais monopólio de um grupo e sim um campo de lutas política e cultural, onde lembrar e esquecer depende de quem comemora e memoriza e dos interesses que estão em jogo no presente em que a relação com o passado é estabelecida. (GABRIEL e FRAZÃO, 2012:6)*

A constituição da disciplina História no Brasil esteve associada à formação de uma história nacional. Durante muito tempo esta associação se manteve, mas vemos durante o século XX Memória, História e Nação assumirem uma autonomia. O objeto de investigação privilegiado pelos historiadores deixa de ser o passado glorioso da nação e centra-se sobre própria sociedade, abrindo espaço para a emergência de outras memórias particulares e coletivas. Este movimento de passagem da memória para a história obriga cada grupo a redefinir a sua identidade pela revitalização da sua própria história.

> *É como se ocorresse uma verdadeira implosão da história nacional, da história-memória dando origem a uma pluralidade de memórias particulares que reclamam a sua própria história. Em síntese, esta fase poderia ser resumida pela dilatação, democratização, descentralização e multiplicação da memória e se insere num contexto histórico específico marcado pelas crises do nosso presente (GABRIEL e FRAZÃO, 2012:5)*

É importante ressaltar que tanto a História produzida por pesquisa acadêmica como a História-ensinada nas escolas de educação básica são vistas como portadoras de uma missão formadora, pedagógica, muito forte e estreitamente relacionada com a construção de identidades individual, social e cultural dos cidadãos. Atualmente, entre os objetivos mais apontados para o estudo desta disciplina se encontram os de reconstruir memórias coletivas, sejam elas nacionais ou de um grupo social e cultural mais restrito, de formar cidadãos críticos, e de explicar ou dar um sentido ao presente em que se vive (GABRIEL e FRAZÃO, 2012).

Nora (1993) afirma que a história possui uma vocação para o universal, pois pertence a todos e a ninguém, enquanto que a memória é pertencente a determinado grupo. Podemos entender a disputa hegemônica de fixação de uma memória como história como uma luta política em busca de universalização.

Nesse sentido o que ensinamos hoje nas nossas aulas está fortemente imbricado com a questão das memórias coletivas, incluindo a memória nacional, sem, no entanto, se confundir com elas. Que estratégias discursivas o ensino dessa disciplina mobiliza, contribuindo para que nos tornemos brasileiros? Que campos de experiência e que horizontes de expectativa interagem na narrativa histórica nacional da atualidade, possibilitando entrever o significado de "estar

sendo" brasileiro nas diferentes práticas discursivas dos alunos e professores? (GABRIEL e FRAZÃO, 2012)

Desta forma, volto-me a questão de como articular no ensino da História do Brasil a necessidade tanto de garantir a transmissão de uma memória nacional legitimada como a de desenvolver uma reflexão crítica sobre essa mesma memória. Acredito que esta articulação é imprescindível para fazer emergir possibilidades de representação de brasilidade.

A História como qualquer ciência é uma construção e desta forma não é universal, sendo um processo de seleção – que deve obedecer a critérios fixados por aqueles que formam o campo historiográfico – que privilegia algumas memórias em detrimento de outras. Essa seleção, portanto, como todas as fixações contingenciais de sentido, é política. Sendo assim diferentes presentes históricos constroem diferentes narrativas de Historia nacional e do povo brasileiro. Monteiro (2007b) defende que o Ensino de história é potencialmente um "lugar de memória", pois nele diferentes memórias se intercruzam, dialogam e entram em conflito. E podemos entender que as disputas de memória no ensino de história é acima de tudo uma luta política, o que faz com que as demandas dos movimentos sociais se tornem cada vez mais importantes e frequentes neste campo.

Acredito que assim como os professores, as propostas curriculares exercem essas seleções e, portanto, também contribuem para legitimar conteúdos que devem ensinados e desta forma privilegiam algumas memórias em detrimento de outras. E que documentos curriculares manifestam as disputas de memória oriundas de movimentos sociais presentes na sociedade brasileira e que influenciam a escola. Ao mesmo tempo, estes documentos defendem a universalidade dos Direitos Humanos. Desta forma, acredito que a análise de como se dão as disputas de memória destes movimentos e a relação destes com os Direitos Humanos ajuda a pensar uma escola mais igualitária e que respeite as diferenças.

Parâmetros Curriculares de História

Dentre as afirmações que se relacionam diretamente com as demandas de direitos humanos que aparecem nos Parâmetros Curriculares Nacionais destaco a relevância dada à extensão da

cidadania, que implicaria segundo o documento em conhecimento e uso da produção histórica dos direitos e deveres do cidadão, além do desenvolvimento da consciência cívica e social, que implicaria a consideração do outro em cada decisão e atitude de natureza pública ou particular. Ainda segundo o documento, a aprendizagem na área de Ciências Humanas deve desenvolver competências e habilidades para que o aluno entenda a sociedade em que vive como

> *uma construção humana, que se reconstrói constantemente ao longo de gerações, num processo contínuo e dotado de historicidade; para que compreenda o espaço ocupado pelo homem, enquanto espaço construído e consumido; para que compreenda os processos de sociabilidade humana em âmbito coletivo, definindo espaços públicos e refletindo-se no âmbito da constituição das individualidades; para que construa a si próprio como um agente social que intervém na sociedade; para que avalie o sentido dos processos sociais que orientam o constante fluxo social, bem como o sentido de sua intervenção nesse processo; para que avalie o impacto das tecnologias no desenvolvimento e na estruturação das sociedades; e para que se aproprie das tecnologias produzidas ou utilizadas pelos conhecimentos da área (BRASIL, 2000:22).*

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, em seu documento de Bases Legais (2000) reforçam por diversas vezes a importância dada à educação para a formação de uma sociedade mais igualitária com a constituição de uma "cidadania de qualidade nova" que vá além de uma representação política tradicional e incorpore direitos humanos como "emprego, qualidade de vida, meio ambiente saudável, igualdade entre homens e mulheres, enfim, ideais afirmativos para a vida pessoal e para a convivência" (BRASIL, 2000:60).

Apoiando-se nos valores que inspiraram a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases 9394/1996, os PCNs defendem que a educação deve organizar-se sob três consignas: **sensibilidade, igualdade e identidade.** Esses critérios fazem referências diretas as demandas de direitos humanos e dos movimentos sociais uma vez que a "estética da sensibilidade" deveria facilitar entre outras coisas a constituição de identidades capazes de conviver com o diferente. Desta forma, a "estética da sensibilidade" seria expressão de identidade nacional que contribui para o "**reconhecimento e a valorização da diversidade** cultural brasileira e das formas de perceber e expressar a realidade própria dos gêneros, das etnias e das muitas regiões e grupos sociais do País" (BRASIL, 2000: 63). A política de igualdade seria favorecida pela ética da sensibilidade e teria como pressuposto

> *o* ***reconhecimento dos direitos humanos*** *e o* ***exercício dos direitos e deveres da cidadania,*** *a política da igualdade vai se expressar também na* ***busca da eqüidade*** *no acesso à educação, ao emprego, à saúde, ao meio ambiente saudável e a outro benefícios sociais, e no* ***combate a todas as formas de preconceito e discriminação*** *por motivo de raça, sexo, religião, cultura, condição econômica, aparência ou condição física (BRASIL, 2000: 65).*

Por fim, o documento ressalta a importância da articulação destas duas propostas com a ética das identidades, afirmando que a educação é um processo de construção de identidades e que deve se expressar por um permanente reconhecimento da identidade própria e do outro.

No que tange ao Ensino de História propriamente dito os PCNs destacam as constribuições da história social e cultural para a rearticulação da história econômica e a política,

> *possibilitando o surgimento de vozes de grupos e de classes sociais antes silenciados. Mulheres, crianças, grupos étnicos diversos têm sido objeto de estudos que redimensionam a compreensão do cotidiano em suas esferas privadas e políticas, a ação e o papel dos indivíduos, rearticulando a subjetividade ao fato de serem produto de determinado tempo histórico no qual as conjunturas e as estruturas estão presentes (BRASIL, 2000a: 22) .*

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais para as séries finais do ensino fundamental, o Ensino de História possui um caráter privilegiado por causa de seu papel de difundir e consolidar identidades no tempo, destacando que hoje se deve repensar o que se entende por identidade (ARAÚJO, 2006). O professor de história deve, portanto, trabalhar de modo a favorecer "a construção, pelo aluno, de noções de diferença, semelhança, transformação e permanência. Essas noções que auxiliam na identificação e na distinção do "eu", do "outro", e do "nós" no tempo (...)" (BRASIL, 1998:34-35).

O documento afirma que através desta abordagem as disciplinas podem contribuir para o desenvolvimento da observação atenta do mundo vivido, seus fatos sociais, históricos, geográficos e econômicos e, também sobre a ética, a estética e as diferentes formas de pensamento e construção conceitual, possibilitando a compreensão do seu entorno. Dentro deste quadro, a História contribui para a compreensão de diferentes situações históricas em seus aspectos espaço-temporais e conceituais, promovendo diversos tipos de relações, pelas quais seja possível estabelecer diferenças e semelhanças entre os contextos; identificar rupturas e continuidades no movimento histórico e, principalmente, situar-se como sujeito da história,

porque a compreende e nela intervém. O aluno deve ser, portanto um sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem.

No Ensino Médio, o ensino de história deveria consubstancias estas noções básicas introduzidas nas séries anteriores ampliando e consolidando as noções de tempo histórico. É reforçado o papel do ensino de história na percepção da diferença e a importância de uma educação voltada para a igualdade e que evite situações de desigualdade e preconceitos a outros grupos e sociedades seja no tempo presente ou no tempo passado.

A memória ocupa, segundo os PCNs, um papel central neste processo, principalmente numa sociedade que vive um presentismo, uma vez que ela permite combater a "amnésia social" que o documento considera comprometedor a constituição de identidades individuais e coletivas.

> *O **direito à memória** faz parte da **cidadania cultural** e revela a necessidade de debates sobre o conceito de preservação das obras humanas. A constituição do Patrimônio Cultural e sua importância para a formação de uma memória social e nacional sem exclusões e discriminações é uma abordagem necessária a ser realizada com os educandos, situando-os nos "lugares de memória" construídos pela sociedade e pelos poderes constituídos, que estabelecem o que deve ser preservado e relembrado e o que deve ser silenciado e "esquecido" (BRASIL, 2000: 26).*

Os Parâmetros Curriculares Nacionais não são a única proposta curricular que incluem as demandas de direitos humanos e dos movimentos sociais. Isto se deve em grande parte as conquistas desses dois grupos no campo político. No que diz respeito aos direitos humanos a maior conquista se deu na Constituição de 1988, como afirmado na primeira seção deste trabalho, ao estabelecermos como um dos princípios fundamentais deste pacto social a dignidade humana. Apesar deste significante ainda ser alvo de lutas hegemônicas por sua definição, ele definiu as mais importantes leis de educação do país, incluo aqui a LDB 9394/1996 e desta forma, influencia todas as propostas curriculares para a educação, e consequentemente, para o ensino de história. No que diz respeito aos movimentos sociais, acredito que as maiores conquistas foram as leis 10639/03 e 11645/08 que inseriram o ensino de histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas. Estas leis modificam diretamente o ensino de história e são incorporadas como critério importante para um ensino voltado para o respeito à igualdade e as diferenças.

Portanto, é possível perceber que as demandas políticas de igualdade e diferença influenciam diretamente o campo da educação tanto nas políticas públicas quanto nos currículos disciplinares. E que estas demandas não se contrapõem, pelo contrário se complementam.

8. Referências Bibliográficas

ALVES, J. A. Lindgreen. *Os Direitos Humanos como tema Global*. São Paulo: Perspectiva, 1994.

_____. Os Direitos Humanos na Pós-Modernidade. São Paulo: Perspectiva, 2005.

ARAÚJO, Cinthia Monteiro de. *Formando sujeitos: as alianças entre o ensino de História e a Educação em Direitos Humanos.* Dissertação de Mestrado. Orientada por Vera Candau. PUC-Rio, 2006.

VELASCO, Diego. & BARCELLOS, Vitor. *Sentidos de Cidadania e demandas do presente nos livros didáticos de história: um estudo sobre a coleção História e Vida.* In: Anais do XV Encontro Regional de História da Anpuh Rio – Ofício do Historiador: Ensino e Pesquisa, 2012.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário [da] República Federativa do Brasil,* Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833-27841.

_____. Secretaria de Educação Fundamental, *Parâmetros curriculares nacionais: História.* Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais/Temas Transversais. 1998.

CANDAU, Vera Maria. *Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença.* Revista Brasileira de Educação, v.13, n.37, jan/abr. 2008.

FRAZÃO, Érika Elizabeth Vieira. É Possível ser igual na diferença? Aproximações entre a Educação em Direitos Humanos e o Ensino de História/ Monografia (Bacharel em História) — Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Instituto de Filosofia e Ciências Sociais — Departamento de História, 2011

GABRIEL, Carmen Teresa. Conhecimento Escolar, Cultura e Poder: desafio para pensar o campo do currículo em "tempos pós". In: MOREIRA, A.F. e CANDAU, V.M. Multiculturalismo. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. & FRAZÃO. Memórias e demandas nos currículos de História de nossa contemporaneidade. In: Anais VIII Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de

História/III Encontro Internacional de Ensino de História. Campinas: Centro de Memória Unicamp, 2012.
_____ & FERREIRA, Márcia Serra. Disciplina Escolar e conhecimento escolar: conceitos sob rasura no debate curricular contemporâneo. IN: LIBANEO, J. C. & ALVES, N. (org.). Temas de Pedagogia – Diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012.
HALBWACS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, 1990.
HOWARTH, D. Discourse Open University Press, 2000.
LACLAU, Ernesto. Emancipação e Diferença. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011
_____. La razón populista. Buenos Aires: Fondo de Cultura Econômica, 1996.
LE GOFF, Jacques. *História e memória.* Campinas, Editora da UNICAMP, 1990.
MONTEIRO, Ana Maria F.C. Professores de História: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007a.
_____. Ensino de História: entre História e Memória. In: SILVA, Gilvan Ventura da.; SIMÕES, Regina Helena Silva e.; FRANCO, Sebastião Pimentel. (orgs) História e Educação: territórios em convergência. Vitória: GM/PPGHIS/UFES, 2007b, v.1, p.59-80.
MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. & MACEDO. Elizabeth Fernandes de. *Currículo, identidade e diferença.* In: Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades. Porto, 2002. p. 11 – 33.
NORA, P. Entre memória e história. A problemática dos lugares. In: *Projeto História.* São Paulo: Projeto História n.10. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História do Departamento de História, 1993.
POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. In: *Estudos Históricos,* Rio de Janeiro,v.2, nº 3, p. 3-15, 1989 e POLLAK, Michael.Memória e identidade social. In: *EstudosHistóricos,* Rio de Janeiro, v.5, nº 10, p. 200-215, 1992.
RETAMOZO, Martín. Las demandas Socialies y ele estúdio de lós movimientos sociales. Santiago: Cinta Moebio, 2009, vol 35 ,p.110-127
ROUSSO, H. A memória não é mais o que era. In: FERREIRA, M.de M. e AMADO, J. *Usos & Abusos da História oral*. Rio de Janeiro: Editora da FGV,1996. (93-101)
SANTOS, Boaventura de Souza. "Por uma concepção multicultural de Direitos Humanos" in SANTOS, B. S. (org.) *Reconhecer para libertar*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.
_____. Para Além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. S., MENESES, M. P. (orgs) Epistemologias do Sul São Paulo: Cortez, 2010, p. 15-83.
SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.