

ENSINO DE HISTÓRIA E IDENTIDADE NACIONAL NO BRASIL

Leonardo Nascimento Bourguignon *

RESUMO

O artigo discute como o ensino de história foi utilizado enquanto ferramenta indispensável no processo de construção de uma identidade nacional no século XIX, XX e XXI; examina as apropriações e (re)adaptações deste conceito na construção do Estado brasileiro desde sua independência política até os dias atuais, quando nos deteremos na análise dos impactos provocados pelo neoliberalismo na organização dos Estados nacionais, em seus sistemas nacionais de ensino e no ensino de História.

Palavras-chave: Estado-nação, Identidade Nacional; Ensino de História no Brasil

ABSTRACT

The present article argues how did the history teaching in Brazil was used as an imperative tool concerning the national identity's construction process, during the nineteenth and twentieth century. It also examines the appropriation and (re) adaptation of this concept in the construction of the Brazilian state, since its political independence to the present day, when will review the impacts caused by neoliberalism in the national states, their national educational systems and the history teaching

Keywords: Nation State, national identity, History teaching in Brasil

Introdução

Este artigo foi concluído em meio às competições dos XXX Jogos Olímpicos da Era Moderna realizados na capital inglesa, Londres, no ano de 2012. Entre recordes e medalhas, vitórias e derrotas, despertou-nos a atenção as clássicas imagens de atletas emocionados ao ouvirem o hino nacional nas cerimônias de premiação e as entrevistas onde os derrotados

* Mestrando em Educação pela UFES (Universidade Federal do Espírito Santo).

pedem desculpas a todo o país. Aos telespectadores as sensações não são tão diferentes. Mas afinal, por que nós sentimos essas emoções? Por que nos identificamos com aqueles atletas que trajam uniformes verdes, mas não com os que vestem os vermelhos? De onde vem esse poder agregador que permite nos identificarmos como brasileiros e não como argentinos?

As várias tentativas de resposta a essas questões corporificaram-se em teses, dissertações e artigos e é com o intuito de contribuir para esse debate que discutiremos neste artigo o papel da escola, e nesta, do ensino de história, na genealogia de uma identidade nacional brasileira. Nossas reflexões iniciam-se junto com o nascimento do Estado Imperial brasileiro e avançam cronologicamente por toda história republicana, detendo-se nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, quando as transformações sofridas pela humanidade colocaram em dúvida todas as nossas certezas e âncoras, inclusive o Estado nacional, a escola e o ensino de história.

Escola e Estado: gêmeos univitelinos?

A Nação, uma “sociedade politicamente organizada que partilha uma história, valores, e objetivos comuns, e que conta (ou luta por contar) com um Estado e um território para, assim, formar um Estado-nação” (BRESSER-PEREIRA, 2011:4) é, antes de tudo, uma invenção da Modernidade. O termo tem origem no latim *natio*, referindo-se a um grupo étnico nascido em um determinado território, usado primordialmente para diferenciar os romanos dos demais habitantes do Império. Mas foi somente a partir da consolidação do Estado nos séculos XIX e início do XX que seu significado assume os contornos tal como o conhecemos. O Estado Moderno nasce com a transformação do sistema feudal e advento do capitalismo; a partir deste momento os poderes político e militar são gradativamente acumulados pelos reis absolutistas em detrimento dos antigos senhores feudais. O Estado passa então a deter o monopólio do emprego da violência e exercê-lo a fim de manter a integridade territorial e impor a ordem dentro deste território habitado por diferentes grupos culturais portadores de diferentes identidades. Dessa forma, o Estado assume o papel de “curva de solidariedade, que une o ‘nós’ definido pela participação comum no território delimitado pelo Estado” (O’DONNELL, 1981:31). E é pretensamente em nome de, e para essa coletividade - a nação - que o Estado obtém a legitimidade de seus atos tanto no âmbito interno quanto no externo,

demarcando uma fictícia singularidade de seus indivíduos perante outras nações no cenário internacional.

A Revolução Francesa ocorrida no final do século XVIII trouxe à cena um novo ingrediente no processo de gestação entre Estado e da nação: os direitos de cidadania. Detentores destes direitos, os outrora súditos nas monarquias absolutistas europeias transformaram-se em “cidadãos abstratamente iguais membros de uma nação indivisível representado pelo Estado” (GIL, 2002: 20); dessa forma, o termo nação adquire o sinônimo de povo, constituindo-se “um poderoso apelo ideológico que serviu para incutir na população, em geral, a ideia e o senso de pertencimento a uma comunidade mais ampla moldada por uma origem histórica e cultural comuns” (CANCIAN, 2007:1). Ora, já que a nação é uma comunidade inventada, o Estado assume a iminente necessidade de forjar instituições culturais que promovessem mecanismos no intuito de erigir uma consciência nacional, como é o caso da fundação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), não por acaso fundado dezesseis anos após a proclamação da Independência. Bandeiras, hinos, efemérides, mitos, além de outros símbolos e representações completariam o processo de convencimento dos cidadãos:

Por meio de seus hinos, o jovem patriota tornava possível a uma multidão de homens transformar suas vivências individuais em experiência comum, forjando uma identidade nova. Afinal, o Hino Constitucional Brasiliense não apenas anunciava a constituição de um novo corpo político independente; os versos de Evaristo da Veiga possibilitavam à Brava Gente Brasileira a compreensão das experiências que alvorçavam seus corações, naquele momento, como o início de um tempo novo - uma Revolução (MATTOS, 2005: 9).

Entre as instituições estatais responsáveis pela promoção de uma consciência nacional, os ideólogos do Estado-nação divisaram que o estabelecimento de um sistema nacional de educação que alcançasse todos seus cidadãos era fundamental para alicerçar seu projeto de homogeneização cultural. Deste modo a escola, apesar de sua origem remontar à Idade Média, no caso europeu, vai construir-se ao mesmo tempo e como parte constituinte do longo processo de maturação do Estado nacional moderno.

Uma vez transformada nos gabinetes em política pública de caráter obrigatório e universal, tornar a escolarização de fato acessível a todos exigia a superação de uma série de obstáculos tanto de ordem física quanto pedagógica. Entre estes desafios estava a escolha e

adoção de um currículo escolar. Como o currículo tem o poder de legitimar uma escolarização, promulgar e justificar determinadas intenções à medida que estas vão sendo operacionalizadas em estruturas e instituições (GOODSON, 1995: 21), sua elaboração dar-se-á em um espaço de lutas, debates, imposições, apropriações e rejeições, onde os grupos dominantes tentam imprimir através dele sua visão hegemônica e através de sua efetivação projetarem sua verdade, determinando o que é legítimo e o que deve ser silenciado. Por isso a opção nos primeiros currículos nacionais seria por disciplinas que tornassem factível a constituição de uma identidade única entre os indivíduos que habitavam aquele território soberano, pois o currículo ao mesclar experiências afetivas e cognitivas, possibilita um “nexo íntimo e estreito entre educação e identidade social, entre escolarização e subjetividade” (CABRAL; FERREIRA; COLOMBINI, 2002:102). Neste contexto, o conteúdo curricular adotado na maioria dos países priorizará a promoção da religião oficial do Estado, a divulgação de uma língua escolhida, neste momento alçada ao patamar de língua nacional, e o ensino de história.

A história escolar apesar de sua constante relação com as outras representações do passado, a história cotidiana e a história acadêmica, tem sua gênese vinculada ao Estado, assumindo a incumbência de promoção de uma imagem valorativa da identidade nacional. Por isso ela adota um caráter romântico, crivado de valores e aspectos afetivos, fato que caracterizaria a utilização de narrativas sem quaisquer compromissos ou rigor científico, muitas inclusive míticas, recuperando, quando não inventado, ou as duas coisas ao mesmo tempo, uma genealogia que conecta nossas particularidades com um destino maior, o destino da nação. Esse processo transforma, dessa forma, o povo em nação e a nação em Estado (CARRETERO, 2007: 74).

Se tomarmos o Estado brasileiro, nesses quase dois séculos, enquanto ente político independente, podemos presenciar a consecução de vários projetos oficiais que o delineia. Não podemos nos esquecer de que nunca houve uma concepção unitária da identidade nacional. Esta, transforma-se de acordo com o período em que é formulada; depende, muito, dos grupos que a defendem ou atacam, sem contar nos projetos silenciados. O desafio proposto por esse artigo se resume na análise do papel que o ensino de História assume na construção de um sentimento de pertencimento a uma “pátria brasileira imaginada”.

Educação e Civilização no Império do Brasil

Nas primeiras décadas do século XIX quando a maioria da classe senhorial que residia na porção americana do Império português resolve, depois de mais de três séculos de domínio político e econômico, desatar as amarras que os subordinavam aos desmandos metropolitanos e construir um corpo político independente, os desafios que se apresentavam àquelas gerações não eram poucos: como construir um Estado em um território tão vasto, com a maioria de suas áreas despovoadas, e onde a ligação entre suas vilas, cidades e províncias era quase inexistente? Como construir em uma sociedade tão heterogênea um sentimento de pertencimento comum? Em que bases elaborar uma identidade nacional em comunidades tão díspares? A estes imensos desafios acrescentou-se o caráter único de nosso nascimento político, marcado pela manutenção da monarquia onde um membro da própria dinastia portuguesa assumiria o comando do novo Império. Nossos fundadores viviam então a curiosa situação de construtores de um novo Estado e, ao mesmo tempo, herdeiros de toda uma tradição portuguesa, neste caso um reformismo ilustrado, algo indelével na adoção de nosso primeiro nome, Império do Brasil (MATTOS: 2005). Mas esta, como veremos, não seria a única contradição na organização do novo Estado.

O Estado brasileiro nascia baseado em uma premissa: “somos brasileiros, civilizados, frutos de uma tradição cultural branca, cristã e europeia”, acompanhada de uma negativa: “entretanto não somos europeus; nem índios, muito menos negros, e menos ainda, escravos”. Para as elites imperiais então, o conceito de nação estava restrito à auto-imagem; por isso os integrantes do povo, negros e índios, não deveriam sequer ser aceitos como brasileiros. Para Antônio Carlos Amador Gil (2002) essa exclusão adquire papel fundamental na edificação de um sentimento de pertencimento, item obrigatório e indispensável para a formação do Estado e da identidade nacional, pois, uma vez identificados “os diferentes”, percebem-se os (quase) iguais. Por outro lado ela traria também um problema apontado por vários intelectuais da época, inclusive por José Bonifácio de Andrada e Silva (1998: 170) que ao analisar as dificuldades de construção de uma nação nestas terras, alertava que "amalgamação muito difícil será a liga de tanto metal heterogêneo, como brancos, mulatos, pretos livres e escravos, índios etc. em um corpo sólido político". Em outras palavras, como construir uma nação com esse tipo de gente? A experiência desenvolvida em território europeu apontava a saída aparentemente mais adequada. Naquele continente, as classes médias e altas acreditavam ter

atingido a última etapa de um processo de desenvolvimento que seus antecedentes iniciaram com a ascensão dos reis absolutistas no século XVI: a civilização. Entendiam que agora era sua obrigação moral e ética incorporar os pobres ao seu projeto nacional, sob o risco de ruptura do mesmo (Elias: 1994). Elegem então a educação escolar como o espaço privilegiado para “civilizar” as massas perigosas, tornando o sistema educacional assunto de Estado.

Adaptada aos trópicos, a escola do Império do Brasil surge legalmente com a Constituição outorgada em 1824 que estabelecia “a instrução primária gratuita para todos os cidadãos”. Esse caráter universal, objetivo exordial do processo civilizatório, foi reafirmado com a aprovação da Lei de 15 de outubro de 1827, que estabelecia que “em todas as cidades, vilas e lugares populosos haverá escolas de primeiras letras que forem necessárias.” Essa lei estabelecia ainda que as crianças deveriam aprender além da escrita, a geometria, as quatro operações, a língua nacional, moral e a leitura, com destaque para a preferência da leitura da Constituição imperial e da História do Brasil.

O ensino de História associava-se a lições de leitura, para que se aprendesse a ler utilizando temas que incitassem a imaginação dos meninos e fortificassem o senso moral por meio de deveres para com a Pátria e seus governantes. Assim, desde o início da organização do sistema escolar a proposta de História voltava-se para uma formação moral e cívica que se acentuou no decorrer dos séculos XIX e XX. Os conteúdos passaram a ser elaborados para construir uma ideia de nação associada à de pátria, integradas como eixo indissolúveis (BITTENCOURT, 2009: 61).

Porém de uma forma paradoxal o que prevaleceu foi o ensino de uma História Universal, leia-se europeia, inspirada no modelo francês, onde a história do Brasil aparecia como algo complementar a esta história “maior”, assegurando uma identidade nacional assentada em uma condição de “pertencimento e dependência” (BITTENCOURT, 2007: 36). Assim essa identidade seria assimilada enquanto herança de uma colonização européia, uma continuação da civilização iniciada pela colonização lusitana. Atendendo aos anseios desse projeto que incluía ainda a manutenção da unidade territorial e a criação de formas identitárias que ultrapassassem as visões provinciais, a história nacional destacaria o papel das guerras e seus heróis contra os inimigos estrangeiros, como a expulsão de ingleses, franceses e holandeses de nosso território; também realçaria os inimigos internos, índios e quilombolas, destacando a vitória dos projetos bandeirante e jesuítico. Outra característica ímpar do sistema nacional brasileiro era a vinculação com uma moral católica, enquanto o modelo implantado em solo europeu primava por um caráter laico. Entretanto, apesar da maioria das

autoridades imperiais assentir na importância da educação enquanto projeto homogeneizador, fato este que fortalece a ordem social, ao mesmo tempo em que promove o progresso (inclusive disponibilizando verbas públicas para seu exercício), constatou-se o fragoroso fracasso da educação pública. Isto pode ser comprovado tanto pelo alto índice de analfabetos no século XIX, quanto pela precariedade de infra-estrutura, citada nos relatórios de ministros, presidentes de províncias e inspetores escolares. _Todo esse quadro comprova a exclusão de amplos setores da população (afro-descendentes e marginalizados, economicamente) da prática educacional na escola pública brasileira (VEIGA: 2008).

Educação e Civismo na República Brasileira

No final do século XIX, o Brasil sofre uma série de transformações: a chegada de levas de imigrantes europeus; a abolição da escravatura; os surtos de urbanização e industrialização; o desenvolvimento de uma classe média urbana composta por funcionários públicos, pequenos comerciantes e profissionais liberais. Na área dos transportes, podemos destacar a implantação de ferrovias que comprimiu as distâncias (espaços) e aumentar a circulação de produtos, pessoas e ideias. Esta última contribuiu enormemente para a aproximação de diferentes identidades culturais, espalhadas ao longo do território. Todas essas vicissitudes refletiram-se na escola, pois afinal “o currículo é a prova visível, pública e autêntica da luta constante que envolve aspirações e objetivos da escolarização” (GOODSON, 1995: 17)

Precisando de um novo currículo escolar, o novo regime, entre as diferentes tendências do período - positivistas, integralistas, liberais, católicos, socialistas, modernistas - adotou um discurso laico, nacionalista e anti-liberal. Os intelectuais da primeira metade do século XX acreditavam-se indivíduos incumbidos de salvar o país de todos os seus males, tanto os de origem, como a “bestialidade” dos índios e a escravidão africana, quanto os que assolavam o país, como o analfabetismo ou o modelo liberal-federalista implantado com a Constituição de

1891 pelas reacionárias oligarquias rurais que, para esses ideólogos, apropriavam-se do Estado. Aproveitando-se dos espaços que ocupavam no parlamento, na literatura, na imprensa e nas agremiações nacionalistas por eles fundadas, como a Liga de Defesa Nacional, aqueles intelectuais colocaram suas ideias na ordem do dia. Para livrarem o país de todos os problemas que o acorrentavam ao atraso econômico, apostavam na divulgação dos princípios morais e cívicos e, à maneira dos pensadores do período imperial, os republicanos não oscilaram em eleger a escola como o espaço ideal para engendrarem a revolução que transformaria/civilizaria o país.

Mas, de todos os deveres que incumbem ao Estado, o que exige maior capacidade de dedicação e justifica maior soma de sacrifícios; aquele com que não é possível transigir sem a perda irreparável de algumas gerações; aquele em cujo cumprimento os erros praticados se projetam mais longe nas suas consequências, agravando-se à medida que recuam no tempo; o dever mais alto, mais penoso e mais grave é, de certo, o da educação que, dando ao povo a consciência de si mesmo e de seus destinos e a força para afirmar-se e realizá-los, entretém, cultiva e perpetua a identidade da consciência nacional, na sua comunhão íntima com a consciência humana (AZEVEDO et. al., 2010: 65).

A crise mundial enfrentada pelo Estado liberal no final da década de 1920 e sua repercussão em várias partes do mundo, inclusive no Brasil, “confirmou a crença de intelectuais, ativistas e cidadãos comuns de que havia alguma coisa fundamentalmente errada no mundo em que viviam” (HOBBSAWM, 1995: 106), reforçando o caráter autoritário e a crença de que somente um governo central forte conseguiria ditar as regras e diretrizes que conduziriam o país ao desenvolvimento. A Revolução de 1930 foi aclamada por muitos ideólogos que, inclusive, ocuparam diversos postos-chave no novo governo. Nesse novo modelo político, assistimos a uma gradual intensificação do patriotismo, como veículo de uma política de integração nacional. Nesse sentido, a educação torna-se um fundamento importante para a segurança nacional. O recém-criado Ministério da Educação e da Saúde Pública¹ passa a determinar, de forma exclusiva, a centralização e controle do currículo, bem como a circulação e consumo de livros didáticos. Neste contexto, a escola torna-se “o instrumento para o uso social de uma ordem de representações determinadas” (PAULILO, 2004:1).

¹ Nada mais apropriado para ilustrar o casamento entre os intelectuais com tendências anti-liberais e o governo de Getúlio Vargas do que a escolha do mineiro Francisco Campos para o cargo de primeiro ministro da educação. Oriundo do grupo de jovens intelectuais que destacou-se na década de 1920 como *renovadores do ensino*, vai firmar-se nas décadas seguintes como um dos grandes defensores do autoritarismo ocupando vários cargos no Governo Vargas, com destaque para o Ministério da Justiça entre de 1937 a 1942. Com o golpe militar de 1964 retorna a vida pública ocupando o papel de principal redator do Ato Institucional nº 1 (BORGES: 2002).

Imbuído de um caráter moralista e patriótico, o ensino de História, que havia experimentado mudanças tímidas com a ascensão da República, à partir da Reforma Francisco Campos em 1931, assume papel fundamental na consecução do projeto varguista:

O homem caminhava rumo ao Progresso e à Civilização, guiado pela Nacionalidade, por isso a História se revelaria como a genealogia da nação, procurando identificar as bases comuns, formadoras do sentimento de identidade nacional. [...] Os programas de ensino de História continham elementos fundamentais para a formação que se pretendia dar ao educando, no sentido de levá-lo a compreender a continuidade histórica do povo brasileiro, compreensão esta que seria a base do patriotismo. Nessa perspectiva, o ensino de História seria um instrumento poderoso na construção do Estado Nacional, pois traria à luz o passado de todos os brasileiros (ABUD: 1998).

A valorização da História do Brasil na Reforma de 1931 foi acentuada na reforma promovida por Gustavo Capanema, nove anos depois, quando ela foi desmembrada da História Geral, adquirindo autonomia e aumento da carga horária destinada a esta disciplina. Apesar destas disposições, manteve-se uma forte tradição europeia, particularmente francesa, exaltando aquele continente como exemplo de civilização. Por isso a ênfase na concepção de uma história da formação do povo brasileiro como resultado de uma continuidade histórica, que, uma vez iniciada com as conquistas portuguesas e sua excepcional capacidade de expansão e manutenção de nossa integridade territorial, prosseguiu com a incorporação e submissão de índios e africanos. Nesse âmbito, os índios dos manuais escolares da Era Vargas eram semelhantes ao personagem de José de Alencar, Peri, ou cavaleiros medievais perdidos em algum lugar do passado; por sua vez, os negros eram sempre retratados como inferiores, fato que podemos constatar nos inúmeros esforços de construir uma unidade étnica branca, inclusive com o mascaramento de dados demográficos que supostamente comprovariam um embranquecimento gradual do país graças aos casamentos interétnicos e a chegada de mais e mais europeus. No panteão dos heróis nacionais, bandeirantes, jesuítas e heróis republicanos, como Tiradentes, eram apontados como os responsáveis por nossa unicidade territorial, cultural e étnica.

Com o fim da Segunda Guerra Mundial e do Estado Novo, as manifestações patrióticas são encaradas como resquício fascista. Nesse contexto, surgem esforços no sentido de democratização e universalização da escola pública. Essa nova perspectiva ante a escola pública estava expressa no Plano Nacional de Educação, aprovado em 1946, e na conseguinte Lei de Diretrizes e Bases. Essas últimas foram iniciativas que logo seriam deixadas de lado na

lei promulgada em 1961, exclusão ratificada dez anos depois na lei 5.692/71 que garantia uma educação pública voltada para a qualificação de mão de obra para suprir a demanda de um mercado em franca expansão. A História perde autonomia e, em concomitância com a Geografia, passa a integrar a disciplina de Estudos Sociais. Seriam criadas ainda as disciplinas de OSPB (Organização Social e Política Brasileira) e EMC (Educação Moral e Cívica), esta última tornada obrigatória no momento mais repressivo da ditadura, ou seja, logo após a decretação do AI-5. Estas disciplinas caracterizam-se pela exaltação do nacionalismo e de atitudes cívicas, estabelecendo inclusive a adoção de um calendário obrigatório de atividades escolares com a celebração das efemérides pátrias. Em seus estudos sobre o uso destas práticas desde o fim do século XIX nas escolas dos países ibero-americanos, Carretero e Kriger (2007:148) enfatizam sua importância:

[enquanto] parte de políticas de estado em que a escola funcionou como importante agente de coesão entre populações étnica e culturalmente heterogêneas. Trata-se de datas nas quais se comemoram fatos históricos vinculados à origem da nação e à fundação do estado, em um tom patriótico e fortemente emotivo.

O ensino de Educação Moral e Cívica devia ainda, como ficou estipulado na lei 869/69 que o tornou obrigatório nas escolas, ir além da sala de aula; nesse intuito, instituiu-se a Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC) que, entre outras atribuições, tornou-se responsável pela “implantação, manutenção e fiscalização da doutrina de EMC em todos os espaços - escolares e extraescolares” (FILGUEIRAS, 2006: 3). Preocupado em formar um cidadão capaz de participar de forma eficaz nas atividades produtivas e cívicas da nação, o modelo deveria assegurar um ensino acrítico, exigindo uma postura passiva dos alunos, conforme as atribuições destinadas ao livro didático:

[Tal livro estava] revestido de plena autoridade e os exercícios e atividades propostas reduziram-se a cópias orientadas do texto principal, ganhando diversas nuances de acordo com a série a qual se destinava (numeração de colunas e correspondências diversas; cópias literais de frases do texto principal; preenchimento de lacunas com a primeira sílaba das palavras já impressa; etc). (PIROLA, 2008: 102)

Estes livros mantiveram a tradição do culto aos personagens e homens célebres que construíram nossa nação, acrescentando as figuras que representavam o regime vigente. Conforme Bittencourt (2007), apesar de todo aparato repressor, os governos militares não

conseguiram conter a revisão da história nacional promovida na academia pelos intelectuais marxistas, tampouco a pressão provocada pela crise econômica.

Identidade Nacional em um Mundo Globalizado

A redemocratização brasileira ocorreu em um panorama internacional convulsionado por uma série interminável de transformações que colocariam em xeque inúmeros valores que haviam norteado a sociedade desde o advento da modernidade. Depois de quase três décadas de altos índices de crescimento econômico, o mundo capitalista experimentaria na década anterior, 1970, uma terrível recessão. Para Corsi, a crise que atingira todas as nações desenvolvidas e rapidamente contagiaria os demais países, fora resultado

da articulação de uma crise de superprodução com a falência do padrão monetário internacional estabelecido em Bretton Woods. Também resultou do aprofundamento das lutas de classe entre meados dos 1960 e meados da década seguinte. Outro elemento da crise estrutural foi a derrota dos EUA no Vietnã e o avanço de movimentos nacionalistas, socialistas e fundamentalistas na periferia do sistema. A crise energética foi outra relevante determinação da crise estrutural ao colocar fim a um dos pilares do crescimento econômico do período anterior, a energia barata. (2010: 18)

Essa crise, que se arrastaria por mais duas décadas nos países não desenvolvidos, aliada ao não cumprimento de parte das promessas disseminadas nas décadas anteriores, especialmente aquela a que reservava ao Estado a função de principal agente condutor das nações ao desenvolvimento econômico e social, levaram a uma nova percepção do Estado, visto agora como entrave ao desenvolvimento, um problema que se não pode ser de uma vez eliminado, deve ser reestruturado para o novo modelo de produção capitalista que surgira com a globalização (EVANS: 1993). Dessa forma, o discurso ultraliberal que advogava que somente a mão do mercado conseguiria distribuir de maneira sustentável a riqueza e a renda, até então minoritário entre os economistas, começa a ganhar destaque no cenário internacional, fato comprovado pela entrega do Prêmio Nobel de economia a dois de seus mais radicais defensores, Friedrich von Hayek e Milton Friedman, nos anos de 1974 e 1976, respectivamente (HOBSBAWM, 1997: 398.) A partir do final da década de 1980, o ajuste estrutural defendido na receita neoliberal passa a fazer parte de um discurso hegemônico imposto pelos países mais ricos, no que mais tarde ficaria conhecido como Consenso de

Washington, como a única alternativa às nações emergentes que haviam ficado mais pobres naquela década. O receituário pregava a desregulamentação do mercado de trabalho, privatização, abertura de mercados, austeridade fiscal e consequente equilíbrio das contas públicas, acrescentados da descentralização dos recursos.

O último e mais contundente choque contra o modelo de Estado keynesiano que havia predominado no período de reconstrução do pós-guerra, foi a aceleração na década de 1970 de um novo surto de globalização econômica que colocaria de joelhos os estados nacionais diante do poder incontrolável de um mercado mundial. Aprofundando essa conclusão, Otávio Ianni entende que no caso brasileiro essa globalização se caracteriza pela substituição de um modelo de capitalismo nacional para um projeto de capitalismo transnacional. A “reforma do Estado” atenderia única e exclusivamente a adequação da economia brasileira e sua inserção enquanto província em um capitalismo mundial:

[Por isso], as principais decisões que se adotam em âmbito governamental, com sérias implicações em âmbito da vida cotidiana de indivíduos e coletividades, são ditadas principalmente pelas exigências da transnacionalização. Subsistem a sociedade nacional e o Estado, a cultura e a língua, a história e as tradições, os santos e os heróis, os monumentos e as ruínas, mas modificados, deslocados, muitas vezes folclorizados ou emblemas de nostalgias. A parte principal do solo do Estado-nação transnacionaliza-se, torna-se pasto das corporações transnacionais (2000: 55).

Apesar dos diversos focos de resistência, o discurso neoliberal torna-se uma espécie de mantra e ganha ampla repercussão e acolhida nos diferentes setores das sociedades capitalistas, convencidos “cientificamente” de que o ideário neoliberal é o único que pode levar os países ao tão sonhado desenvolvimento (BRESSER PEREIRA, 2011: 9). No caso dos países emergentes, o discurso do novo gerencialismo parece então ainda mais apropriado, uma vez que o Estado, apontado como o principal responsável pela grave crise econômica e social enfrentada por essas nações, não tem competência administrativa, nem tão pouco moral, para gerir as finanças públicas. Daí a necessidade premente de diminuir os gastos públicos, atacar o excesso de funcionários, racionalizar os gastos sociais, aplicando-os em políticas públicas focadas em grupos menos favorecidos, e transferindo responsabilidades para outros entes federativos e para a sociedade civil. Após esse intenso ajuste estrutural, o Estado estaria apto a desempenhar suas principais funções, primando pela excelência, efetividade e qualidade. Nesse contexto, destaca-se a emergência de uma agenda educativa global ditada pelos interesses de várias instituições internacionais como o Banco Mundial, o

BID, a OCDE, a OMC, a ONU e várias de suas agências, além do Fundo Monetário Internacional, universidades e empresas transnacionais. Sob a orientação dessas instituições, os países ameaçados de tornarem-se párias na comunidade internacional - perdendo financiamentos e enfrentando obstáculos no momento de firmarem acordos comerciais e de cooperação internacional - deveriam comprometer-se com uma reforma em seus sistemas nacionais de educação, substituindo a presença do Estado pelas regras do mercado. Nesse novo modelo, a educação precisava alcançar a todos, pois, apontada como o principal pré-requisito para que uma nação pudesse alcançar o desenvolvimento, somente ela conseguiria qualificar a mão de obra nacional para os desafios em um mundo globalizado. Nessa tônica, o conceito de qualidade, oriundo do meio empresarial, que havia desembarcado em terras brasileiras na década de 1970, ganha novo impulso no governo Collor quando o MEC apresenta o “Plano de Qualidade Total em Educação”. Aquele que melhor representou essa nova tendência foi o diretor escolar que, adotando características de gestor, estabeleceu e cumpriu metas com o propósito de obter resultados que compensassem os investimentos públicos. Transformados em investimentos, os recursos públicos precisam ser racionalizados; dessa forma, repetência e evasão escolar viraram sinônimo de má gestão, e o termômetro que afere o sucesso ou fracasso das políticas públicas passa a ser o resultado obtido pelos sistemas de ensino nas avaliações externas como o Enem, a Prova Brasil e o PISA (Programme for International Student Assessment). A publicização desses resultados, ao reforçar esse modelo de organização centrado no indivíduo, estimular a concorrência entre os sistemas, premiando os que obtêm os melhores índices e punindo os piores (BALL, 2006: 24).

Sob a retórica de reduzir a burocracia e combater a corrupção, a cartilha gerencial apontava ainda a premência em descentralizar os recursos com repasse direto aos Estados, municípios e as próprias escolas. Também incentivava as várias formas de privatização, tanto pela expansão da rede privada no ensino superior e técnico, como pelo aumento das empresas que oferecem consultoria educacional a prefeituras e Estados, além da terceirização de setores como merenda escolar e manutenção dos prédios escolares. Abordando outras questões inerentes a esse novo ajustamento do Estado, Andy Green entende que ao mesmo tempo que os governos consentem a privatização e internacionalização de parte de seus sistemas educativos eles

em geral também buscam manter um controle estratégico sobre aquilo que permanece um recurso nacional crucial. A globalização diminui o controle das nações sobre os aspectos da vida econômica e da defesa, mas a mão de obra e as competências permanecem consideravelmente menos móveis do que outros fatores de produção, e permanecem um domínio onde os governos podem e continuam de fato a exercer um controle considerável (2011: 368).

Esta assertiva revela que a questão é muito mais complexa do que apontam algumas análises maniqueístas. Ainda nessa perspectiva, outros autores trazem relevantes contribuições a esse debate quando, apesar de reconhecerem essa ingerência internacional nos sistemas educacionais nacionais, entendem que a ampliação das funções da escola² multiplicou e diversificou os níveis decisórios e os atores envolvidos na gestão dessas políticas públicas; assim “a ação pública não é conduzida linearmente por um Estado unificado (ocasionando) o abandono de uma perspectiva que concede ao Estado uma posição preponderante” (DELVAUX, 2009: 965); logo, “o papel do Estado é relativizado, dando-se maior importância aos actores locais, devendo a análise, por isso, estender-se a vários contextos, públicos e privados que vão além dos institucionais” (COSTA; AFONSO, 2009: 1039). Dalila de Andrade Oliveira (2009: 20) acrescenta ainda que essa “nova maneira de governar, rompendo com as formas tradicionais, hierárquicas e verticais” traz à tona o termo *governance* em oposição ao agora inadequado termo governo. Para a autora é preciso estar atento às intenções mascaradas por essa nova estratégia de gestão pública que tenta impor em seu discurso a ideia de que somente a participação dos diferentes agentes envolvidos no processo educativo pode salvar a educação. Por isso a necessidade de redesenhar as relações entre o Estado e a sociedade, substituindo uma relação hierárquica e implantando uma parceria em busca de um bem comum. Ao apelar para a retórica de que constituímos uma sociedade equânime e democrática, os grupos dominantes objetivam esconder a ideia de que “para que as pessoas sejam livres e iguais e gozem de direitos e obrigações iguais, elas devem estar em uma posição em que possam gozar desse direitos também na prática” (OLIVEIRA, 2009: 23), o que está longe de acontecer em nosso país. Por isso, apesar da participação de diversos agentes³ na formulação da agenda brasileira para a educação, a exemplo de outros setores, tal participação não é realizada em bases iguais. Como acontece desde a redemocratização de nossa sociedade, os embates entre os movimentos sociais e os

² A escola tornou-se o local para a gestão do trabalho e da pobreza, oferecendo as classes populares além da educação, a alimentação, a saúde, a assistência social e até o lazer.

³ grupos nacionais ligados ao setor dominante, seja na mídia ou no setor empresarial, além de intelectuais, sindicatos, partidos, movimentos sociais, ONGs e instituições filantrópicas.

compromissos de parte do país com seus parceiros internacionais tem revelado o predomínio dos últimos, reafirmando o caráter historicamente conservador de nosso Estado. Todavia como onde há relações de poder há resistência: algumas iniciativas populares resultaram em importantes vitórias, como é o caso, por exemplo, da lei 10.639/2003 que tornou obrigatório o ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira. Diante de todas essas transformações - que nos deixam a impressão de que “tudo que é sólido desmancha no ar” - como fica o ensino de História? Mario Carretero (2010) assinala que a história escolar nasceu no encontro de duas vertentes filosóficas, a Ilustração e o Romantismo. Apesar da aparente contradição entre essas duas filosofias e seus apelos romântico-emotivos de um lado, e ilustrados-cognitivos do outro, esse heterodoxo casamento conseguiu sobreviver sustentado em uma retórica hegemônica, visando atender os interesses de construção e consolidação de uma identidade nacional. No entanto, a crise da modernidade, com a consequência rejeição de seus mitos e metanarrativas e a defesa de uma sociedade plural, multicultural, onde havia as vozes antes marginalizadas, acentuou a contradição entre o ensino (com finalidades identitárias e repleto de aspectos emotivos) e a pretensão ilustrada de que o aluno compreenda, de forma racional, os processos históricos submetendo-os a um mecanismo de reflexão crítica.

Desorientada, a escola deste início do século XXI produz uma série de estratégias contraditórias numa aparente tentativa de conciliação entre valores ilustrados e românticos, como é o caso de uma iniciativa desenvolvida pela Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo no final da década de 1990 onde tentando pretensamente reforçar uma identidade cultural capixaba, orientou as escolas estaduais para que fossem celebrados, em eventos esporádicos e desconexos, heróis e datas cívicas estaduais reforçando a ideia de uma história fragmentada, descontextualizada e imposta; incorrendo em um erro comum na história local onde “superestima-se a história oficial que destaca cidadãos ilustres e que aborda a cultura circunscrita à folclorização exacerbada expressa com datas comemorativas” (BARBOSA, 2006: 09). Outro artifício paradoxal é a tentativa dos docentes em equilibrar-se diante de um currículo condicionado pelas políticas baseadas nas evidências, que exige o preparo do aluno para estas avaliações, sem deixar de lado seu compromisso com a necessidade social de formar um cidadão ciente e ativo diante de suas obrigações republicanas.

E o Estado? Se a história escolar nasceu em concomitância e como parte constituinte do Estado-nação moderno, como sustentar um discurso de uma identidade nacional diante de uma realidade na qual os próprios Estados nacionais são vítimas de um gradual esvaziamento? Para Stuart Hall (1998: 62), uma cultura nacional única jamais existiu, pois na verdade estávamos durante todo esse tempo diante de “um dispositivo discursivo que representa a diferença como unidade ou identidade”; portanto, “as identidades nacionais não subordinam todas as outras formas de diferença e não estão livres do jogo de poder, de divisões e contradições internas, de lealdades e de diferenças sobrepostas” (HALL, 1998: 65). A história escolar no século XXI (em mais uma tentativa conciliatória), “procura estabilizar as velhas identidades ao mesmo tempo em que produz as novas identidades individuais e sociais” (CARRETERO, 2010: 43), como revelam as orientações presentes em alguns documentos oficiais, como o disposto no art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases que estabelece: “o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (BRASIL, 1996). Opinião reafirmada nos Parâmetros Curriculares Nacionais que ao tratar do tema “pluralidade cultural”, entende e exalta a importância das diferentes matrizes étnicas na construção do povo brasileiro, entendendo ainda que a identidade nacional não é algo pronto e acabado:

(...) a temática da Pluralidade Cultural referente ao conhecimento e à valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira (...). Considerar a diversidade não significa negar a existência de características comuns, nem a possibilidade de constituirmos uma nação (...). Pluralidade Cultural quer dizer a afirmação da diversidade como traço fundamental na construção de uma **identidade nacional** que se opõe e repõe permanentemente. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, PLURALIDADE CULTURAL, 1997: 19, grifo nosso)

Considerações Finais

Em todos os regimes de governo presentes no século XX, sejam eles autoritários ou democráticos, de direita ou de esquerda, uma presença indelével foi a preocupação com o ensino de história nos sistemas educacionais dos diferentes países. Por isso a História foi tantas vezes reescrita, dissimulada, apagada. No Brasil o ensino de história sempre esteve

ligado à intenção de assegurar a construção de uma memória coletiva, moldando uma identidade nacional que garantisse o pleno funcionamento do Estado. Como o currículo escolar sempre foi palco de uma guerra cultural, a imposição de um projeto hegemônico por parte das elites política, econômica e intelectual, sempre esteve longe de ser plenamente efetivado como proposta. Uma vez despachados dos gabinetes oficiais, os projetos encontram professores e alunos que ao assumirem diferentes posturas, como rejeições, acomodações e apropriações, vão determinar nas salas de aula os rumos das políticas públicas educacionais. Nosso objetivo, aqui, foi discutir quais foram esses projetos e seus reflexos nos quase duzentos anos do Estado brasileiro. Um modelo de nação que apresenta, desde sua gênese, um caráter conservador, alijando negro, índios e pobres. Tal modelo, diante das transformações sofridas no último quartel do século XX e neste início de século XXI, viu-se diante da necessidade de acolher nas escolas públicas aqueles historicamente excluídos. Em um contexto marcado pela contradição e rompimento das dicotomias antes tão seguras, o ensino de história tenta equilibrar-se, reinventar-se e acolher um discurso novamente identitário; porém, agora, pluralmente identitário.

Referências

ABUD, Kátia Maria. *Formação da alma e do caráter nacional: ensino de história na Era Vargas* [online]. Rev. bras. Hist., São Paulo, v. 18, n. 36, 1998. Disponível: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-00200006&lng=en&nrm=iso (Acesso em 18 maio 2012).

ANDRADA E SILVA, José Bonifácio. *Projetos para o Brasil* (Organização de Miriam Dolhnikoff). São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

AZEVEDO, Fernando, et.al. *Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

BALL, Stephen. *Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional*. Currículo sem Fronteiras, n.2, v.6, p.10-32, jul./dez. 2006.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Identidades e ensino da história no Brasil*. In: CARRETERO, Mario; ROSA, Alberto e GONZÁLEZ, Maria Fernanda. *Ensino da história e memória coletiva*. Trad. Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2007.

_____, *Ensino de História: Fundamentos e métodos*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2009

BORGES, Vera Lúcia Abraão. *Francisco Campos, Ideólogo do Pensamento Autoritário Brasileiro (1925- 1945)*. In: II Congresso Brasileiro de História da Educação: História e Memória da Educação Brasileira, 2002, Natal. Anais do II Congresso Brasileiro de História da Educação: História e Memória da Educação Brasileira. Natal : Ed. MAC, 2002.

BRASIL. MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA. *Lei 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: 1996.

BRASIL. MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA. *Parâmetros Curriculares Nacionais/PCN – Pluralidade Cultural*. Brasília: MEC, 1997.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. *Império e nação na sociedade global (e o Brasil)* [online]. Disponível : <http://www.bresserpereira.org.br/papers/2011/11.04.ImpBrasil.pdf>. (Acesso em 15 abril 2012).

CABRAL, Alcides Luís, FERREIRA, Renate, COLOMBI, Fabiani Cistini Cervi . *Currículo, poder e identidade* [online]. Contrapontos - ano 2 - n. 4 - Itajaí, jan/abr 2002. Disponível: <http://siaiweb06.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/13/118>. (Acesso em 26 junho 2012).

CANCIAN, Renato. *Estado, nação e nacionalismo: como usar corretamente esses conceitos* [online]. Disponível:<http://educacao.uol.com.br/sociologia/estado-nacao-e-nacionalismo-como-usar-corretamente-estes-conceitos.jhtm>. (Acesso em 16 de junho 2012).

CARRETERO, Mario. *Documentos de identidade: a construção da memória histórica em um mundo globalizado*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____ ; KRIGER, Miriam. *A usina da pátria e a mente dos alunos: um estudo sobre as representações das efemérides escolares argentinas*. In: CARRETERO, Mario; ROSA, Alberto e GONZÁLEZ, Maria Fernanda. *Ensino da história e memória coletiva*. Trad. Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2007, p.147-166.

CORSI, F. L. . *Crise do capitalismo e reestruturação da economia mundial: as estratégias de desenvolvimento na América Latina* [online]. In: XXX Encontro da Associação Portuguesa de História Econômica e Social, 2010. Disponível : <http://www.iseg.utl.pt/aphes30/docs/progdocs/Francisco%20Luiz%20Corsi.pdf>. (Acesso em 29 junho 2012).

COSTA, Estela; AFONSO, Natércio. *Os instrumentos de regulação baseados no conhecimento: o caso do programme for international student assessment (PISA)*. Educ. Soc., Campinas, v. 30, n. 109, Dez. 2009

DELVAUX, Bernard. *Qual é o papel do conhecimento na ação pública?* Educ. Soc., Campinas, v. 30, n. 109, Dec. 2009

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador: formação do estado e civilização*. Rio de Janeiro: Zahar. v. 1. ,1994.

EVANS, Peter. *O Estado como problema e solução*. Lua Nova, São Paulo, n. 28-29, Abr. 1993 .

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. *A Comissão nacional de moral e civismo: 1969-1986*. In: IV Congresso Brasileiro de História da Educação, 2006, Goiânia. A Educação e seus sujeitos na História. IV Congresso Brasileiro de História da Educação. Goiânia, 2006. v. 1. p. 3-9.

GIL, Antonio Carlos Amador. *Projetos de estado no alvorecer do império*. Vitória: Instituto Histórico e Geográfico do Espírito Santo, 2002.

GOODSON, Ivor. *Currículo, teoria e história*. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

GREEN, Andy. *Estado e educação*. In: ZANTEN Agnês (coord.). *Dicionário de Educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

HALL, Stuart. *A Identidade cultural na pós-modernidade*. 6.ed. Rio de Janeiro:DP&A, 1998.

HOBBSAWM, Eric. *Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IANNI, Octavio. *O declínio do Brasil-nação* [online]. Estudos Avançados, São Paulo, v. 14, n. 40, Dez. 2000. Disponível:http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010301420000300006&lng=en&nrm=iso. (Acesso em 28 junho 2012).

MATTOS, Ilmar Rohloff de. *Construtores e herdeiros: a trama dos interesses na construção da unidade política*. In: Almanack Braziliense nº 01, maio 2005. p. 8-26.

O'DONNELL, Guillermo. *Anotações para uma teoria do Estado*. Revista de Cultura e Política, nº4, 1981.

OLIVEIRA, Dalila de Andrade. *Gestão das políticas públicas educacionais: ação pública, governança e regulação*. In: DOURADO, L.F. (Org.). *Políticas e gestão da educação no Brasil: novos marcos regulatórios da educação no Brasil*. São Paulo: Xamã, 2009. p. 11-29.

PAULILO, André Luiz. *História da educação brasileira: leituras*. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 26, Ago. 2004.

PIROLA, André Luíz Bis. *O livro didático no Espírito Santo e o Espírito Santo no livro didático: história e representações*. 2008. 265 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória.

VEIGA, Cynthia Greive. *Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial*. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, Dec. 2008 .

VERGER, Antoni; BONAL, Xavier. *La estrategia educativa 2020 o las limitaciones del Banco Mundial para promover el "aprendizaje para todos"*. Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 117, Dec. 2011 .