



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MANOEL PEREIRA DE MACEDO NETO

**PRÁTICAS DISCURSIVAS E PROCESSOS DE HEGEMONIZAÇÃO: O
CURRÍCULO-ENSINO DE HISTÓRIA NA CRISE DE PERCEPÇÃO DA
CONTEMPORANEIDADE**

JOÃO PESSOA – PB
2015

MANOEL PEREIRA DE MACEDO NETO

**PRÁTICAS DISCURSIVAS E PROCESSOS DE HEGEMONIZAÇÃO: O
CURRÍCULO-ENSINO DE HISTÓRIA NA CRISE DE PERCEPÇÃO DA
CONTEMPORANEIDADE**

Tese de doutorado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), como requisito institucional obrigatório para obtenção do título de Doutor em Educação, área de concentração políticas educacionais.

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Políticas
Eduacionais

ORIENTADORA: Prof. Dra. Maria Zuleide da
Costa Pereira

JOÃO PESSOA – PB
2015

M141p Macedo Neto, Manoel Pereira de.
 Práticas discursivas e processos de hegemonização: o
 currículo-ensino de história na crise de percepção da
 contemporaneidade / Manoel Pereira de Macedo Neto.- João
 Pessoa, 2015.
 266f. : il.
 Orientadora: Maria Zuleide da Costa Pereira
 Tese (Doutorado) - UFPB/CE
 1. Educação. 2. Políticas educacionais. 3. Currículo.
 4. Ensino de história. 5. Teoria do discurso.

UFPB/BC

CDU: 37(043)

Autor: MACEDO NETO, Manoel Pereira de

Título: PRÁTICAS DISCURSIVAS E PROCESSOS DE HEGEMONIZAÇÃO: o currículo-ensino de história na crise de percepção da contemporaneidade

Tese de doutorado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), como requisito institucional obrigatório para obtenção do título de Doutor em Educação, área de concentração políticas educacionais.

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Políticas Educacionais

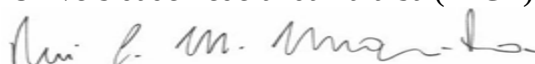
ORIENTADORA: Prof. Dra. Maria Zuleide da Costa Pereira

Tese aprovada em:

Profa. Dra. Maria Zuleide da Costa Pereira (Orientadora)
Universidade Federal da Paraíba (PPGE)

Profa. Dra. Maria Creusa de Araújo Borges (Examinadora)
Universidade Federal da Paraíba (PPGE)

Prof. Dr. Luiz Gonzaga Gonçalves (Examinador)
Universidade Federal da Paraíba (PPGE)



Prof. Dr. Rui Gomes de Mattos de Mesquita (Examinador)
Universidade Federal de Pernambuco (PPGE)

Profa. Dra. Vilma de Lurdes Barbosa e Melo (Examinador)
Universidade Federal da Paraíba (PPGH)

Profa. Dra. Rita de Cássia Cavalcanti Porto (Suplente)
Universidade Federal da Paraíba (PPGE)

Profa. Dra. Glória das Neves Dutra Escarião (Suplente)
Universidade Federal da Paraíba (PPGCR)

Aos meus pais, Arroxelas e Isa, que me ensinaram a caminhar.

Aos meus filhos, Caio, Diogo, Marília e Isadora, que amortecem minhas quedas.

À minha esposa e companheira, Diana, que me ensina a levantar.

AGRADECIMENTOS

Agradeço,

À Universidade Federal da Paraíba, pela oportunidade de cursar a licenciatura, o mestrado e o doutorado.

Aos servidores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFPB, pela presteza e dedicação.

Aos colegas de turma do doutorado, pelo compartilhamento de ideias, dúvidas e sonhos.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Curriculares (GEPPC), pelo acolhimento e pela fertilização do conhecimento.

Ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Ensino de História (GEPEH), pelas experiências compartilhadas.

À professora Maria Zuleide da Costa Pereira, pela gentileza, pelo compromisso acadêmico com essa pesquisa e pelas orientações sempre contributivas.

Aos professores Rui Gomes de Mattos de Mesquita, Vilma de Lurdes Barbosa e Melo, Luiz Gonzaga Gonçalves e Maria Creusa de Araújo Borges, pelas valiosas contribuições no exame de qualificação e pela disposição em contribuir com a defesa da tese.

Às professoras Rita de Cássia Cavalcanti Porto e Glória das Neves Dutra Escarião, pela participação como avaliadoras suplentes da defesa de tese.

Aos professores e estudantes entrevistados, pela colaboração indispensável para o desenvolvimento desta pesquisa.

À colega Alessandra Meira, pela presteza na tradução do resumo para a língua inglesa.

Aos colegas servidores do IFPB, pelo companheirismo nas lutas diárias.

Aos queridos alunos do IFPB – *campus* Picuí e *campus* Cabedelo –, pela possibilidade de me refazer professor de História todos os dias.

Aos meus amigos, pela ternura dos encontros e pelas cervejas.

Aos meus pais, pelo esforço para me possibilitar estudos, pelo amor nosso de cada dia.

Aos meus irmãos, pela cumplicidade e pelas risadas.

Aos meus filhos, Caio, Diogo, Marília e Isadora, pelo amor e pelo incentivo sem palavras.

À Diana, pela inteligência inspiradora e pelo exemplo de vencedora.

Câmara de Ecos

Experimentar o experimental

Experimentar o experimental

A memória é uma ilha de edição

Nasci sob um teto sossegado

Meu sonho era um pequenino sonho meu

Na ciência dos cuidados fui treinado

Agora, entre o meu ser e o ser alheio

A linha de fronteira se rompeu

A linha de fronteira se rompeu

(SALOMÃO, 2007, p. 21).

RESUMO

A crise de percepção, as tensões e as negociações que envolvem a educação, em especial o currículo-ensino de História da Educação Básica, têm assumido relevância na agenda educacional brasileira do início desse século. O presente estudo de doutoramento insere-se no referido debate e defende o argumento de que o currículo-ensino de História está contribuindo para a hegemonia da visão de mundo da modernidade linear e, articulado a isso, afirma que os valores e conceitos que constituem o pensamento linear e unidimensional da modernidade não são suficientes para se compreender a complexidade dos nossos dias. A partir dessa constatação, procurou-se analisar políticas de currículo-ensino a partir dos debates Pós-estruturalistas, especialmente dos conceitos desenvolvidos no âmbito da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (1987), dos diálogos com a Teoria da Complexidade de Edgar Morin (1996; 2011) e com os estudos Pós-Coloniais de Homi Bhabha (2001). Partindo do entendimento de que educação e o currículo são práticas discursivas, esta pesquisa elegeu os significantes “sujeito”, “identidade”, “tempo”, “lugar” e “encontros culturais”, visando, com a mediação deles, interpretar sentidos produzidos no contexto do currículo-ensino de História. Para a viabilização dos procedimentos analíticos deste estudo, compuseram o *corpus* discursivo da pesquisa: os PCNEM (BRASIL, 2000), os PCN+ (BRASIL, 2002), as DCNEM (BRASIL, 2012), as OCEM (BRASIL, 2006), os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio do Estado da Paraíba (RCEM-PB, PARAÍBA, 2006), a Matriz de Referência do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e as entrevistas com quatro professores e quatro alunos de História, de turmas de terceiro ano do Ensino Médio, de duas escolas situadas na cidade de João Pessoa. A pesquisa alicerçou a tese de que o currículo-ensino de História, inserido na crise de percepção da contemporaneidade e submetido a permanentes negociações e deslocamentos de sentidos, está contribuindo para a hegemonização da visão de mundo própria da modernidade linear.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo; Ensino; História; Teoria do Discurso.

ABSTRACT

The crisis of perception, the tensions and the negotiations that education concerns, specially the teaching curriculum of History in Basic Education, has assumed great relevance in the Brazilian educational system agenda in the beginning of this century. This doctoral study is included in this debate and defends the argument that the teaching curriculum of History is contributing for the hegemony of the worldview of the linear modernity. Besides, it claims that the values and concepts that constitute the linear and unidimensional thinking of modernity are not sufficient to comprehend the complexity of our days. Based on this finding, an effort to analyze policies of the teaching curriculum considering the post-structuralist debates was made. Specially, the concepts developed within the Theory of Discourse of Ernesto Laclau and Chantal Mouffe (1987); and from the dialogues with the Theory of the Complexity of Edgar Morin (1996; 2011) and the Post-Colonial studies of Homi Bhabha (2001). Considering that education and curriculum are discursive practices, this research elected the significant: “subject”, “identity”, “time”, “place” and “cross-cultural exchanges”, and, with the mediation between them, interpreted the meanings produced in the context of the teaching curriculum of History. In order to make the analytical procedures of this study feasible, the discursive *corpus* of the research was composed by the PCNEM (BRASIL, 2000), the PCN+ (BRASIL, 2002), the DCNEM (BRASIL, 2012), the OCEM (BRASIL, 2006), the Curricular References for High School from the State of “Paraíba” (RCEM-PB, PARAÍBA, 2006). As well as, the Framework of the National Examination for High School (ENEM), and the interviews with four teachers and four students of History from senior High School groups from two schools in the city of “João Pessoa”. The research based the thesis on the teaching curriculum of History inserted in the crisis of perception of the contemporaneity and subjected to permanent negotiations and displacement of meanings. Regarding it, this work contributes for the hegemony of distinct worldview of linear modernity.

KEYWORDS: Curriculum; Teaching; History; Theory of Discourse.

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Quadro 1: Perfil acadêmico/profissional dos(as) professores(as) participantes da pesquisa	28
Quadro 2: Perfil acadêmico/profissional dos(as) estudantes participantes da pesquisa	29
Tabela 1 – PARADA LGBT 2012: PERFIL DE PÚBLICO	57
Quadro 3: Conteúdos/experiências históricas de História da Paraíba nos RCEM-PB	114
Quadro 4: Objetos de conhecimento associados às matrizes de referência	118

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Independência ou Morte! Pedro Américo, 1888, Museu Paulista 53

Figura 2: Tiradentes Esquartejado, Pedro Américo, 1893, Museu Mariano Procópio 53

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CINTEP – Centro Integrado de Tecnologia e Pesquisa
CLT – Consolidação das Leis do Trabalho
CONSEPE – Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
COPERVE – Comissão Permanente do Vestibular
DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FAFIG – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Guarabira
GEPPC – Grupo de Estudo e Pesquisas em Políticas Curriculares
IFPB – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba
IHGB – Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais e Travestis
MEC – Ministério da Educação
OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCN+ – Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação
PSS – Processo Seletivo Seriado
RCEM-PB – Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba
SISU – Sistema de Seleção Unificada
UEPB – Universidade Estadual da Paraíba
UFCG – Universidade Federal de Campina Grande
UFPB – Universidade Federal da Paraíba
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	16
1.1. Quadro teórico de referência e procedimentos metodológicos da pesquisa	22
1.1.1. Teoria do Discurso	22
1.1.2. Análises discursivas em contextos educacionais	24
1.1.3. Procedimentos metodológicos	27
1.1.4. Estrutura do texto da tese	31
2. QUANDO AS LUZES DA RAZÃO ILUMINISTA JÁ NÃO ILUMINAM OS CAMINHOS	33
2.1. As insuficiências do pensamento linear e as contribuições do pensamento sistêmico para a compreensão da complexidade contemporânea	33
2.2. Contribuições do Pós-estruturalismo/Teoria do Discurso para a crítica ao caráter essencialista do pensamento moderno	38
2.3. Conceptualização dos significantes: “sujeito”, “identidade”, “tempo”, “lugar” e “encontros culturais”	44
2.3.1. Somos sujeitos incompletos na medida em que “a presença do outro me impede de ser totalmente eu mesmo”	45
2.3.2. “O campo de batalha é o lar natural da ‘identidade’”	51
2.3.3. O lugar como o “espaçotempo” de onde falam os sujeitos	58

2.3.4. A história da humanidade é a história das diferenças culturais	62
3. CIRCULARIDADE ABERTA DE SABERES INSURGENTES:	67
Processos de Hegemonização no Currículo-ensino de História	
3.1. Hegemonia: a genealogia do conceito	67
3.2. Teoria do Discurso e hegemonia	71
3.3. O entre-lugar e a circularidade cultural rompendo linhas de fronteira	79
3.4. Circularidade aberta de saberes insurgentes	84
4. CURRÍCULO-ENSINO DE HISTÓRIA COMO PRÁTICA DISCURSIVA	88
4.1. Aproximações entre teorias de currículo e o pós-estruturalismo/teoria do discurso	88
4.2. O movimento de renovação historiográfica e o currículo-ensino de História como discurso	96
4.3. Tensões e negociações nas articulações entre políticas educacionais e o currículo-ensino no contexto da escola	103
4.3.1. Os referenciais curriculares nacionais: apropriações e reinterpretações em contextos particulares	104
4.3.2. Cadê a História daqui: o ENEM, o livro didático e a hegemonização do universal/nacional no currículo-ensino de História	112
5. PROCESSOS DE SIGNIFICAÇÃO E HEGEMONIZAÇÃO NO CURRÍCULO-ENSINO DE HISTÓRIA	128
5.1. <i>Posições de sujeito</i> significando o currículo-ensino de História	128
5.2. Significações da categoria “identidade” a partir do currículo-ensino de História	135
5.3. O ensino de História desafiando a concepção linear de “tempo”	141

5.4. “Encontros culturais” no ensino de História: entre estereótipos e 149
diferenças

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS: INTERPRETAÇÕES ABERTAS E 155
CONTINGENCIAIS DA PESQUISA

REFERÊNCIAS 167

APÊNDICES 172

Apêndice A - Roteiro de entrevista com professor entrevistado 1 (PE1) 172

Apêndice B - Roteiro de entrevista com estudante entrevistado 1 (EE1) 175

Apêndice C - Roteiro de entrevista com professores entrevistados 2 179
(PE2), 3 (PE3) e 4 (PE4)

Apêndice D - Roteiro de entrevista com estudantes entrevistados 2 181
(EE2) e 4 (EE4)

Apêndice E - Roteiro de entrevista com estudante entrevistado 3 (EE3) 186

Apêndice F - Entrevistas transcritas 188

ANEXOS 266

Anexo I - Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFPB 266

1. INTRODUÇÃO

As palavras abaixo foram proferidas por um dos professores de História que entrevistamos ao longo desta pesquisa. Como é possível observar, sua fala emergiu após uma indagação feita a respeito de como se deu o processo de construção do currículo de História da Escola em que esse educador leciona:

Talvez a resposta seja desconcertante para quem vai falar e para você que está ouvindo, mas na realidade a gente não pauta essa questão, por mais fundamental que ela seja não é pautada a questão do currículo na escola, em nenhum espaço. [...]

Bom, o que eu falei de não ser ressaltado aqui na Escola a questão do currículo, na verdade, não é uma especificidade dessa Escola, isso é uma questão geral, em todas as escolas em que eu trabalhei não se discute o currículo por mais grave que isso seja e por mais absurdo também, mas não se discute como não se discute quase nada ligado à educação, eu acho que isso tem a ver com a falta de unidade de trabalho que nasce da fragmentação da carga horária de cada professor, em escola diferente os professores não tem uma condição objetiva de se encontrarem por áreas e fazer esse debate nas áreas porque os horários sempre chocam, visto que, repito, eu estou reprisando isto porque me parece muito grave, enquanto nós tivermos um regime de trabalho dividido em muitas escolas, em duas escolas ou mais, a gente não vai criar condições de encontrar nossos fóruns de discussão e deliberação, então, assim, a gente não tem reunião de área, a gente não discute o currículo e a seleção dos conteúdos fica a critério de cada professor, isso acontece, isso resulta melhor dizendo, na difícil situação de eu não saber o que meu colega de História trabalha (PE3¹).

O discurso do professor, além de apontar para problemas estruturais que caracterizam a realidade escolar brasileira, lança nossos olhares sobre alguns desafios que o Professor de História enfrenta, notadamente, a pouca presença dos temas educacionais em sua formação para e na docência. A reflexão sobre a atuação do professor e sobre as múltiplas e complexas questões que envolvem o currículo-ensino² de História é o alimento principal deste estudo.

Essa preocupação tem acompanhado toda a nossa trajetória como professor de História, percurso esse iniciado no contexto da redemocratização brasileira, marcado pelos embates políticos na Assembleia Nacional Constituinte, pela promulgação da Constituição

¹ Os Sujeitos Entrevistados (professores e estudantes) tiveram suas identidades preservadas e receberam as referências de Professor Entrevistado 1 (PE1), Professor Entrevistado 2 (PE2), Professor Entrevistado 3 (PE3) e Professor Entrevistado 4 (PE4) e, no caso dos estudantes, Estudante Entrevistado 1 (EE1), Estudante Entrevistado 2 (EE2), Estudante Entrevistado 3 (EE3) e Estudante Entrevistado 4 (EE4).

² Optamos pelo uso – predominante ao longo deste trabalho – articulado dos termos currículo-ensino para enfatizar que, embora não tenham exatamente o mesmo significado, os compreendemos como partes indissociáveis no âmbito dos processos educacionais e, em particular, escolares.

Cidadã de 1988 e, ainda, pela realização de eleições diretas para Presidente da República (1989), quando ingressamos, como estudante, no curso de Licenciatura em História da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Ainda como estudante, começamos a lecionar, experiência que nos possibilitou a realização do sonho de ser professor de História. A socialização de conhecimentos, os diálogos em sala de aula e o envolvimento na formação política de jovens permitiram-nos realização profissional profunda, mas também nos apresentaram novos e grandes desafios.

Apesar do encantamento diante da realização de um sonho, algumas questões nos inquietam desde os nossos primeiros passos no magistério: a falta de condições adequadas para que os projetos educacionais possam ser desenvolvidos na perspectiva emancipatória e humanizante.

Outro elemento constitutivo de nossa inquietação tem sido a maneira como a História é ensinada em sala de aula, transmitindo ao aluno, muitas vezes, uma visão simplista do mundo baseada no eurocentrismo, no heroísmo, na linearidade e na sucessão de causas e efeitos que distanciam essa prática educativa da problematização e da responsabilidade social, indispensáveis ao seu ofício.

O ensino de História de qualidade depende de um cabedal de fatores como adequada formação docente e políticas e práticas curriculares comprometidas com a educação na perspectiva da emancipação social.

Nosso envolvimento com o ensino de História e o nosso interesse em seu permanente aprimoramento nos levaram a elegê-lo como objeto de pesquisa e, assim, em nossa dissertação de mestrado³, investigamos a formação e a prática do professor de História na cidade de João Pessoa. No referido estudo, constatamos a necessidade de conhecimentos mais sólidos por parte dos professores acerca de conceitos fundamentais da História como área do conhecimento. Por exemplo, na discussão sobre tempo histórico, os professores entrevistados enfatizaram a necessidade de localizar os acontecimentos no tempo, mas não demonstraram conhecimento sobre as diferentes concepções de tempo ou, quando falaram sobre correntes historiográficas ou correntes que influenciam o fazer historiográfico (Positivismo, Materialismo Histórico, Nova História Cultural e História Social Inglesa), demonstraram não compreender suas bases epistemológicas e nem suas repercussões no ensino de História.

³ A dissertação intitulada “Diálogos sobre Saberes e Práticas: um estudo sobre formação e prática educativa do professor de História na cidade de João Pessoa” (MACEDO NETO, 2010) foi defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

A pesquisa de mestrado nos revelou também novas questões e inquietações como, por exemplo, a necessidade de compreender de que maneira o currículo-ensino de História está inserido no que Capra (2006) chama de crise de percepção⁴. Assim, os estudos desenvolvidos no mestrado, a nossa atuação como professor de História e as nossas interações com as mudanças que se processam no mundo atual têm nos revelado a importância de realizar o presente estudo de doutorado.

Outro aspecto que merece destaque positivo na construção de nossa tese tem sido a nossa atuação no Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares (GEPPC) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), coordenado pela Professora Maria Zuleide da Costa Pereira. O GEPPC tem nos colocado em contato com importantes trabalhos de pesquisa e com discussões teóricas que muito contribuem para a solidificação de nossos estudos. Em especial, os diálogos com a Teoria do Discurso, que nos aproximam das obras de Ernesto Laclau (1987; 2000; 2011) e Chantal Mouffe (1987; 1996; 2011) e da discussão conceitual em torno de categorias, tais como: *hegemonia*, *significante vazio*, *agonismo*, *pontos nodais*, *puro particularismo*, *desenvolvimentos separados*, entre outras.

Ao mesmo tempo, queremos enfatizar que não fechamos nossas análises em torno de um único aporte teórico, ao contrário, dialogamos com teorias e epistemologias que contribuíram para a linha de pensamento que desenvolvemos. Nesse sentido, muito nos interessa a premissa epistemológica denominada por Michel Maffesoli (1988) de *sensibilidade relativista*, consubstanciada na convicção de que não há uma realidade única e de que os grandes sistemas explicativos não são mais capazes de descrever os processos sociais marcados por tão grande complexidade. Conforme as palavras do próprio autor, “a sensibilidade relativista – e isto com o objetivo de nada excluir do todo social – prefere uma diligência prudente em lugar do que chamei, na *lógica da dominação*, o ‘terrorismo da coerência’” (MAFFESOLI, 1988, p. 34).

Partindo desse pressuposto, optamos por ancorar nossa tese na Teoria do Discurso, sem, entretanto, abrir mão de outras teorias e epistemologias que alicerçaram o nosso estudo quanto ao currículo-ensino de História no contexto da crise de percepção da contemporaneidade⁵.

⁴ Segundo Capra (2006, p.13), estamos tentando “aplicar os conceitos de uma visão de mundo obsoleta – a visão de mundo mecanicista da ciência cartesiana-newtoniana – a uma realidade que já não pode ser entendida em função desses conceitos”.

⁵ O sentido de contemporaneidade que aqui expressamos, assim como no título deste trabalho, não deve ser pensado como sinônimo de periodização histórica – Idade Contemporânea – ou de superação linear e absoluta da modernidade. Pensamos a contemporaneidade e o contemporâneo no sentido colocado por Agamben (2009), ou seja, é contemporâneo aquele que “Pertence verdadeiramente ao seu tempo, é verdadeiramente contemporâneo,

A crise da contemporaneidade apresenta múltiplas faces articuladas dentro de uma totalidade complexa (crescimento da pobreza e da violência em escala global, degradação ambiental, fundamentalismos religiosos e intolerância cultural), sendo, em grande sentido, uma crise de percepção, de compreensão de mundo, de pensamento.

A visão de mundo e os sistemas epistemológicos que estão na base da cultura e do pensamento ocidentais foram inicialmente formulados no contexto da formação do mundo moderno, situada na passagem do período medieval à Idade Moderna. Constituída na esteira do cientificismo renascentista e solidificada nas fileiras da razão iluminista, a epistemologia clássica de base cartesiana acredita que apenas a ciência empiricamente comprovável é capaz de explicar tudo o que envolve a humanidade, propondo a separação entre corpo e mente, racionalizando, unidimensionalizando e quantificando os mais variados aspectos da vida humana.

Embora não se trate de negar a importância da razão e da ciência, ou de rejeitar, de forma absoluta, as bases da epistemologia clássica, defendemos que essa visão de mundo tem se revelado insuficiente na medida em que procura explicações simplificadas e totalizantes para a compreensão de problemas complexos.

As últimas décadas do século passado e o início do século em curso vêm evidenciando o grave estado da crise vivenciada pela humanidade, revelando-a como uma crise multifacetada e complexa que tem afetado as sociedades atuais em suas dimensões política, cultural, econômica, psicológica, intelectual e educacional. Em uma perspectiva sistêmica, todas essas dimensões são facetas diferentes de uma só crise, por isso, os fenômenos do mundo atual não devem ser compreendidos isoladamente como pressupõe o pensamento linear de base cartesiana.

Embora pareça um tanto evidente que o pensamento linear é incapaz de apresentar elementos eficazes para a compreensão dessa realidade complexa, percebemos que a economia, a psicologia, a política, a medicina, a educação e várias outras dimensões da vida humana, na atualidade, continuam amplamente influenciadas e até modeladas pelos postulados da modernidade, configurando-se, assim, o que estamos denominando de crise de percepção, que significa, em nosso ponto de vista, a incapacidade de se superar a visão mecanicista e simplificadora em relação ao mundo no qual estamos inseridos.

aquele que não coincide perfeitamente com este, nem está adequado às suas pretensões e é, portanto, nesse sentido, inatual; mas exatamente por isso, exatamente através desse deslocamento e desse anacronismo, ele é capaz, mais do que outros, de perceber e apreender o seu tempo” (AGAMBEN, 2009, pp. 58-9). Assim, a crise de percepção da contemporaneidade é também produto da visão linear que insiste em pensar o presente com os valores e a rigidez do passado, especialmente da modernidade, que não consegue enxergar o presente como tempo desconexo, disjuntivo e fraturado.

Atestar o caráter insuficiente do pensamento linear não implica dizer que temos uma crença prometeica em torno do pensamento sistêmico, tão pouco que acreditamos na passagem estável e mecânica de uma visão de mundo à outra. Ao falarmos em crise de percepção, estamos pensando em visões de mundo que circulam por lugares híbridos, como o “espaçotempo” articulatório atravessado pelas contingências do fronteiro e pela incomensurabilidade das culturas em trânsito (cf. HOMI BHABHA, 2001, pp. 67-8).

Nesses espaços de ambivalência dos significados, processam-se lutas e conflitos de naturezas diversas (ideológica, política, cultural e epistemológica), em torno dos quais se configuram o que Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (1987) denominam de processos de hegemonização, pois, para eles, o conceito de *hegemonia* deve ser pensado a partir de contextos contraditórios, nos quais

Construir o conceito de hegemonia não supõe, pois, um mero esforço especulativo no interior de um contexto coerente, mas um movimento estratégico mais complexo, que requer negociar entre superfícies discursivas mutuamente contraditórias. (LACLAU; MOUFFE, 1987, p.156 – tradução nossa⁶).

Dialogando com o conceito de *hegemonia* desenvolvido por Laclau e Mouffe (1987), entendemos que a educação e, sobretudo o currículo-ensino de História, inseridos na crise de percepção da contemporaneidade, estão mergulhados em permanentes processos de hegemonização.

O currículo-ensino de História está passando por mudanças e conflitos teóricos e metodológicos relacionados a um conjunto de fatores políticos, institucionais, ideológicos e epistemológicos. As mudanças paradigmáticas na História como área do conhecimento, o debate teórico-metodológico atual sobre educação e o ensino e a reconfiguração das políticas estatais face ao avanço das políticas neoliberais têm acentuado, no currículo-ensino de História, disputas entre concepções e projetos diferentes.

Como exemplo, podemos mencionar os diferentes interesses que cercam as práticas e políticas curriculares, colocando em conflito os que defendem o currículo voltado ao tecnicismo como possibilidade de lucro e os que pensam o currículo como campo discursivo capaz de construir novas hegemonias. Além disso, há também disputas de concepções

⁶ “Construir el concepto de hegemonía no supone, pues, un mero esfuerzo especulativo en el interior de un contexto coherente, sino un movimiento más complejo, que requiere negociar entre superficies discursivas mutuamente contradictorias” (LACLAU; MOUFFE, 1987, p. 156).

marcadas pelas tensões entre as posições que analisam o currículo e o ensino com percepção sistêmica e as posições que os interpretam com concepção fragmentada e linear.

Assim, defendemos que tais mudanças e conflitos têm fortes articulações com o que estamos chamando de crise de percepção. Dito de outra forma e exemplificando, quando o currículo-ensino de História aborda, em sala de aula, a temática da diversidade cultural ou da diversidade territorial, privilegiando a História Universal em detrimento da História Local, está afirmando a ideia de supremacia do universal sobre o particular, ou seja, apresentando o particular como apêndice do universal. Dentro dessas mesmas temáticas, é também frequente a rejeição ao universal como estratégia política de afirmação do particular, configurando-se o anticosmopolitismo provinciano ou a defesa do *puro particularismo*⁷.

Acreditamos que defender o particular como simples reprodução do universal, ou propor o fechamento do particular às influências do universal é uma estratégia que afirma a visão linear, pois trabalha as dimensões universal e particular a partir da relação de causa e efeito, ou como oposição binária.

Diante dessas e de outras questões relacionadas ao tema aqui apresentado, defendemos **a tese de que o currículo-ensino de História, inserido na crise de percepção da contemporaneidade e submetido a permanentes negociações e deslocamentos de sentidos, está contribuindo para a hegemonização da visão de mundo própria da modernidade linear.**

Assim, as questões fundamentais que nortearam esta pesquisa foram: o currículo-ensino de História está contribuindo para a formação de sujeitos capazes de viver em um mundo complexo? Está afirmando com predominância a visão de mundo da modernidade? Quais concepções teóricas e visão de mundo estão sendo construídas, discursivamente, pelos referenciais curriculares e pelo ensino de História? Como a escola lida com a circularidade de saberes? A partir dessas questões, buscamos elementos que estão alicerçando a nossa tese.

Para consecução de nossa investigação, buscamos aporte teórico nos debates pós-estruturalistas, em especial na Teoria do Discurso, e, sempre que possível, dialogamos com o pensamento sistêmico. Acreditamos que o diálogo entre essas duas vertentes epistemológicas foi uma ancoragem eficaz à nossa pesquisa, além disso, tal articulação já vem sendo trabalhada por estudiosos como Daniel de Mendonça (2006) e Léo Peixoto Rodrigues (2006).

⁷ No texto “Universalismo, particularismo e a questão da identidade”, Ernesto Laclau (2011) condena o *puro particularismo* por seu caráter autodestrutivo na medida em que pensa o particular como algo intransponível, que não se modifica e nem modifica o outro particular (In: LACLAU, Ernesto. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011, pp. 54-5).

Na introdução da coletânea de textos⁸ atinentes às potencialidades do pensamento sistêmico e às suas possibilidades de diálogo com a Teoria do Discurso, os referidos autores argumentam que os textos selecionados para a consecução da citada obra propõem:

[...] uma abordagem teórico-conceitual em direção à utilização das perspectivas teórico-sistêmicas e discursivas para análise de diferentes organizações sociais tais como: Estado, sistema jurídico, campanha das “diretas-já”, política e sujeito, hegemonia, movimentos sociais, partidos políticos, etc. (RODRIGUES; MENDONÇA 2006, p. 11).

A articulação entre essas perspectivas vem sendo utilizada como trilha epistemológica para a compreensão de diferentes organizações e movimentos sociais inseridos na complexidade contemporânea. Nosso trabalho se configura como uma contribuição nova a esse debate na medida em que procura dialogar com as referidas teorias para analisar processos e políticas educacionais, particularmente no campo do currículo-ensino de História.

1.1. Quadro Teórico de Referência e Procedimentos Metodológicos da Pesquisa

A pesquisa desenvolvida para a sustentação da tese aqui apresentada encontrou fundamentação em conceitos construídos a partir da articulação dialógica entre a Teoria do Discurso e outras epistemologias comprometidas com a crítica ao pensamento linear. A realização de análises discursivas em contextos educacionais, com base na proposta teórico-conceitual que estamos propondo, exigiu a construção de caminhos epistemológicos e de procedimentos metodológicos, os quais explicitaremos a seguir.

1.1.1. Teoria do Discurso

A trajetória da Teoria do Discurso se confunde com o percurso intelectual e político de seus precursores, Ernesto Laclau e Chantal Mouffe. O primeiro foi militante do Partido Socialista Argentino, do movimento estudantil peronista, membro do Partido Socialista da Esquerda Nacional e editor chefe do jornal *Lucha Obrera*. Em seus primeiros trabalhos, *Politics and Ideology in Marxist Theory* (LACLAU, 1977) e *Gramsci and Marxist Theory* (LACLAU; MOUFFE 1979), esse último escrito em parceria com Chantal Mouffe, procurou

⁸ Rodrigues e Mendonça (2006) são os organizadores da coletânea **Ernesto Laclau e Niklas Luhmann: pós-fundacionismo, abordagem sistêmica e as organizações sociais**, trabalho que reúne textos de vários autores brasileiros e estrangeiros empenhados em analisar a importância das articulações entre o pensamento sistêmico e o pós-estruturalismo para a compreensão de organizações sociais contemporâneas.

desenvolver uma leitura não essencialista do pensamento marxista. Mas é a publicação de *Hegemonía y estrategia socialista: hacia una radicalización de la democracia* (LACLAU; MOUFFE, 1985[1987]⁹) que marca tanto o ingresso de Laclau e Mouffe nos debates pós-estruturalistas quanto a emergência da Escola de Essex de Teoria do Discurso¹⁰ (NORVAL, 2008, p.19).

Com essa obra, Laclau rompe com seu projeto anterior de orientação marxista, especialmente althusseriana e gramsciana (embora mantenha o diálogo crítico com categorias do marxismo como, por exemplo, a noção de *hegemonia*), e passa a elaborar uma teoria política articulada com a influência de intelectuais no campo do pensamento pós-estruturalista¹¹. A partir desses diálogos e da articulação complexa de conceitos (*significante vazio, hegemonia, antagonismo, pontos nodais*), a categoria discurso assume centralidade em sua epistemologia e em sua crítica aos sistemas de pensamento essencialistas e racionalistas da modernidade. Laclau rejeita também fundamentos do marxismo como o determinismo econômico e a caracterização do proletariado como classe universal e unificada capaz de superar as contradições sociais (cf. LACLAU; MOUFFE, 1987).

Chantal Mouffe (1996, p. 36) também rejeita a noção de sujeito racional/unitário, sem que isso represente a condenação de todo o projeto da modernidade, pois, em seu ponto de vista, a crítica aos pressupostos epistemológicos do liberalismo (universalismo, individualismo, racionalismo) não pode representar a rejeição absoluta de suas contribuições no campo dos direitos e do pluralismo.

Entretanto, seus diálogos críticos, por exemplo, com pensadores liberais¹² têm alicerçado suas posições em defesa do político, da política e da *democracia radical e plural*, notadamente contrárias ao projeto liberal clássico, como podemos observar em suas palavras:

A tradição democrática liberal está aberta a muitas interpretações e a política da democracia radical não passa de uma estratégia entre outras. Nada garante seu sucesso, mas este projeto propõe-se prosseguir e aprofundar o projeto democrático da modernidade. Tal estratégia exige que abandonemos o universalismo abstrato do iluminismo, a concepção essencialista de uma totalidade social e o mito de um sujeito unitário (MOUFFE, 1996, p. 36).

⁹ A obra *Hegemonía y estrategia socialista: hacia una radicalización de la democracia* foi publicada originalmente no ano de 1985. Nesta tese, tivemos acesso à edição de 1987. Portanto, mencionaremos a obra de Laclau e Mouffe (1987).

¹⁰ Na apresentação da obra **Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso: em torno de Ernesto Laclau**, Oliver Marchart (2008) define a Escola de Essex dentro do quadro da Teoria do Discurso como uma rede de pesquisadores constituída a partir da obra de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, em torno da qual tem sido realizados estudos de casos empíricos em que se incluem, por exemplo, o estudo do discurso do *apartheid*, o discurso da nova direita britânica sobre raça e a sexualidade e o populismo peronista (MARCHART, 2008).

¹¹ Alguns dos intelectuais citados são: Foucault, Lacan, Derrida e Wittgenstein.

¹² Os pensadores liberais presentes nesses diálogos são: John Rawls e Carl Schmitt.

A crítica ao universalismo, ao individualismo e ao racionalismo aponta, segundo Mouffe (1996), para outra noção de identidade (não-essencialista), construída e reconstruída em função das posições assumidas pelos sujeitos na dinâmica dos contextos sociais em que estão inseridos. Desse modo, “não existe qualquer posição de sujeito cujas ligações com as outras estejam definitivamente asseguradas e, assim, não existe qualquer identidade social que possa ser completa e permanentemente adquirida” (MOUFFE, 1996, p. 106).

A Teoria do Discurso, em especial as formulações de Laclau e Mouffe (1987), tem ancorado estudos, como pesquisas acadêmicas, sobre variados temas no campo da política, da sociologia, da religião e da educação. Assim, apoiamos nossas análises, argumentações e conceptualizações, desenvolvidas ao longo desse estudo, em conceitos desenvolvidos no âmbito dessa teoria.

1.1.2. Análises Discursivas em contextos educacionais

O nosso aporte na Teoria do Discurso e a nossa proposta de trabalhar o currículo-ensino de História como prática discursiva nos orientaram a desenvolver, ao longo dessa pesquisa, análises discursivas em contextos educacionais. Para a consecução dessa proposta, a definição do *corpus* de pesquisa, os procedimentos de produção e análise dos dados e a conceptualização dos significantes foram ancoradas no pensamento complexo, em estudos pós-colonialistas e nos debates pós-estruturalistas, especialmente na Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (1987).

Seguindo essa proposta, elegemos “sujeito”, “identidade”, “tempo”, “lugar” e “encontros culturais” como significantes da pesquisa. Essa escolha se justifica pela importância que os referidos significantes exercem no currículo-ensino de História, por exemplo, documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) (BRASIL, 2000), e os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba (RCEM-PB) (PARAÍBA, 2006), definem tais significantes como conceitos estruturadores ou eixos temáticos norteadores do ensino de História.

Os significantes, operando no contexto dos documentos curriculares e dos discursos de professores e estudantes (sistema discursivo), foram interpretados a partir de conceitos como *puro particularismo*, *desenvolvimentos separados* (LACLAU, 2011), *posições de sujeito* (LACLAU; MOUFFE, 1987), *fixidez* (BHABHA, 2001), *comunidades epistêmicas* (LOPES, 2006) e *auto-eco-organização* (MORIN, 2011). Assim, construímos nossas análises

discursivas em contextos educacionais ancoradas, especialmente, em conceitos da Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (1987).

Nos procedimentos de produção e análise dos dados da pesquisa, dialogamos também com formulações de Norman Fairclough (2001) e da *Escola Brasileira de Análise de Discurso*, especialmente nas contribuições de Eni Orlandi (2002).

Se, inicialmente, a *Análise de Discurso* esteve voltada quase que exclusivamente para a análise de discursos políticos, nos dias de hoje, constatamos a ampliação do leque de possibilidades, especialmente entre os analistas de discurso brasileiros. Do dito ao não dito, passando por temas sociais e por diferentes discursos (religioso, científico, cotidiano), a *Análise de Discurso*, no Brasil, tem sido amplamente utilizada em contextos educacionais.

O crescimento do interesse pela *Análise de Discurso* está associado à *Virada Linguística*, às críticas direcionadas à ciência social tradicional e à importância atribuída à linguagem e ao discurso¹³.

Embora existam diferentes abordagens no âmbito da *Análise de Discurso*, tais posições têm se caracterizado pela rejeição à noção de neutralidade da linguagem e pela importância atribuída ao discurso para a construção e a compreensão dos contextos sociais. Assim, as análises discursivas possibilitam interpretar os sentidos produzidos em diferentes contextos sociais, como enfatiza Orlandi (2002)

A Análise de Discurso, como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a idéia de curso, de percurso, de movimento, de prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando.

Na análise de Discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história (ORLANDI, 2002, p. 15).

Esse tipo de procedimento analítico nos permite ir além do texto e da fala imediata, encontrando significação nas práticas discursivas a partir dos sentidos produzidos pelo já dito, pelo que se está dizendo e pelo não dito.

Os sentidos dos discursos podem ser interpretados a partir da análise das relações existentes entre o **interdiscurso** e o **intradiscurso**, isto é, na análise dos discursos é imprescindível que não se perca de vista as articulações entre a constituição dos sentidos – representada pelo que fala antes, pela memória discursiva, pela historicidade do discurso

¹³ Alguns dos autores considerados importantes para o evento conhecido como “virada linguística” são: Wittgenstein, Saussure, Foucault e Derrida.

(interdiscurso) – e a formulação – representada pelo que estamos dizendo em um momento dado (intradiscurso) – (ORLANDI, 2002, pp. 32-3).

O discurso não se configura como ato isolado ou desconectado de suas construções históricas e de seus contextos sociais e, desse modo, as memórias discursivas, as *posições de sujeito* e o “lugar” de onde se fala são constitutivos de quaisquer práticas discursivas, por isso, os conceitos de formação discursiva e sujeitos de discurso tornam-se importantes às nossas reflexões. Para Orlandi (2002, p. 43), “a formação discursiva se define como aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito”.

Dito de outra maneira, as formações discursivas nos permitem compreender os diferentes sentidos dos discursos, por exemplo, nos ajudam a compreender que uma mesma palavra assume sentidos diferentes em função dos contextos em que está social e historicamente inserida, que sua produção de sentidos depende das formações discursivas em que se inscrevem.

Ao destacarmos a importância dos contextos sociais e das estruturas para a interpretação dos sentidos produzidos discursivamente, não queremos negligenciar o papel dos sujeitos como atores sociais. Nesse sentido, concordamos com a crítica de Fairclough (2001) à ideia estruturalista, especialmente a althusseriana, de subordinação dos sujeitos às estruturas, como é enfatizada nas palavras a seguir:

A teoria althusseriana do sujeito exagera a constituição ideológica dos sujeitos e, conseqüentemente, subestima a capacidade de os sujeitos agirem individual ou coletivamente como agentes, até mesmo no compromisso com a crítica e na oposição às práticas ideológicas [...]. Aqui também é importante adotar a posição dialética que defendi anteriormente: os sujeitos são posicionados ideologicamente, mas são também capazes de agir criativamente no sentido de realizar suas próprias conexões entre as diversas práticas e ideologias a que são expostas e de reestruturar as práticas e as estruturas posicionadoras (FAIRCLOUGH, 2001, p. 121).

Dentro dessa visão, acreditamos que qualquer análise discursiva precisa levar em consideração as conexões dialéticas entre as formações discursivas e as ações dos sujeitos/agentes. É necessário converter a superficialidade linguística em objeto teórico, ir além do que é dito, saber quem diz (**sujeito/agente**), e de onde diz (**formações discursivas**). Esses são procedimentos que atribuem significação às práticas discursivas, transformando-as em objeto de análise.

Os nossos diálogos com os sujeitos participantes da pesquisa foram sempre norteados por esses olhares acerca das relações entre as falas singulares e as formações discursivas,

entre a fala imediata, a memória discursiva e o contexto sociocultural dos sujeitos. Quando nos encontramos diante da fala de um dos professores entrevistados, o qual afirma não ocorrer qualquer discussão sobre currículo na escola, foi necessário interpretar aquela fala como formação discursiva. Foi imprescindível considerar que a significação das falas proferidas pelos sujeitos ocorre em função de suas interações com o contexto, por isso, nossas análises levaram em consideração a história formativa do professor, as condições de trabalho as quais está submetido e o conjunto de possibilidades disponíveis para a realização de leituras discursivas de situações particulares.

A nossa opção por realizar análises discursivas do currículo-ensino de História nos impõe a afirmar que o nosso estudo não tem a pretensão de ser um discurso universal e único a respeito desse tema. A proposta de fazer leituras discursivas em contextos educacionais específicos implica enfatizar que outros olhares sobre o mesmo objeto pesquisado resultariam em outras significações e outras interpretações. Torna-se imperativo ainda afirmar que será arbitrária qualquer tentativa de transplantação desse estudo para a compreensão de outras situações específicas, a nossa proposta não está pautada no fundamento da ciência moderna de encontrar a causa do problema e, a partir daí, apontar a solução. Propomos que este estudo possibilite reflexões e diálogos com outras experiências em que a História ensinada se realiza.

Alicerçamos nossa pesquisa nesse quadro teórico-metodológico e nos procedimentos expostos na subseção a seguir.

1.1.3. Procedimentos metodológicos

Para a viabilização dos procedimentos de produção e de análise dos dados indispensáveis à elaboração de nossa tese, definimos como *corpus* discursivo da pesquisa os Parâmetros Curriculares Nacionais de História para o Ensino Médio (PCNEM) (Brasil 2000), as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+) (Brasil, 2002), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (Brasil, 2006), os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio do Estado da Paraíba (RCEM-PB) (Paraíba 2006), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) (Brasil, 2012), a Matriz de Referência do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM, 2015) e as entrevistas com quatro professores e quatro estudantes de História, de turmas de terceiro ano do Ensino Médio, de duas escolas estaduais situadas na cidade de João Pessoa.

Fizemos a escolha pela Escola Estadual de Ensino Médio Escritor José Lins do Rego, situada no bairro do Cristo Redentor, e pela Escola Estadual de Ensino Médio Cônego

Francisco Gomes de Lima, situada no bairro Ernesto Geisel, pela possibilidade de se estabelecer o contato prévio com os seus diretores. Para isso, contamos com o apoio de pessoas conhecidas nossas que nos colocaram em contato com os diretores das respectivas instituições, dos quais obtivemos a anuência para realização das entrevistas.

Em seguida, submetemos o projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFPB e, com sua aprovação (ANEXO I), retornamos às escolas e solicitamos aos diretores que nos apresentassem aos professores de História do terceiro ano do Ensino Médio. Na Escola José Lins, duas professoras concordaram em conceder as entrevistas e na Escola Cônego Francisco Gomes, dois professores aceitaram e nos concederam as entrevistas. Em seguida, pedimos a cada um dos professores que selecionassem, a seu critério, um estudante de uma de suas turmas de terceiro ano.

Para assegurar o anonimato dos entrevistados, optamos por denominá-los do seguinte modo: Professor(a) Entrevistado(a) 1 (PE1), Professor(a) Entrevistado(a) 2 (PE2), Professor(a) Entrevistado(a) 3 (PE3), Professor(a) Entrevistado(a) 4 (PE4), Estudante Entrevistado(a) (EE1), Estudante Entrevistado(a) 2 (EE2) Estudante Entrevistado(a) 3 (EE3) e Estudante Entrevistado(a) 4 (EE4). A partir das entrevistas, obtivemos informações que nos permitiram conhecer o perfil acadêmico/profissional dos sujeitos entrevistados, conforme os seguintes quadros representativos:

Quadro 1: perfil acadêmico/profissional dos(as) professores(as) participantes da pesquisa

PROFESSORA ENTREVISTADA 01 (PE1)
Formada em Licenciatura em História na cidade de Arcoverde (PE), tem especialização em História do Brasil, realizada em uma instituição privada na cidade de João Pessoa. Atualmente, trabalha em duas escolas, sendo uma estadual e outra municipal, totalizando 40 horas-aulas semanais. Atua no magistério há aproximadamente 30 anos, mas como professora de História há aproximadamente 16 anos. Na Escola José Lins do Rego – <i>lôcus</i> da pesquisa – trabalha com as disciplinas de História e Sociologia, lecionando aulas de História apenas em turmas do terceiro ano do Ensino Médio.
PROFESSORA ENTREVISTADA 02 (PE2)
Formada em Licenciatura Plena em História e Licenciatura Curta em Geografia. A Licenciatura em História foi cursada na Faculdade de Guarabira (atual Universidade Estadual da Paraíba) e concluída em 1984, ano que ingressou no magistério. A professora tem Especialização em Supervisão e Gestão Escolar, cursada no Centro Integrado de Tecnologia e Pesquisa (CINTEP), concluída no ano de 2012. O curso de especialização foi realizado no contexto de implantação do convênio entre a Universidade Estadual da Paraíba e a Escola José Lins do Rego. Na ocasião, o governo do Estado da Paraíba pagava gratificações por qualificação aos servidores da escola. A professora entrevistada trabalha apenas na Escola José Lins do Rego, com a carga-horária de 21

aulas semanais (sendo 18 de História, 02 de geografia e 01 de Sociologia), ministradas em turmas do terceiro ano do Ensino Médio, trabalhou também em escola privada até o ano de 2012 quando teve início o convênio com a UEPB. Por ocasião do convênio, passou a receber gratificação para dobrar a jornada e fez o curso de especialização também com essa motivação, mas não chegou a ser contemplada financeiramente em função do corte desse benefício por parte do governo estadual.
PROFESSOR ENTREVISTADO 03 (PE3)
Formado História na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, entre os anos de 2000 a 2006, fez o Curso de Especialização Multidisciplinar: Educação Memória e Cultura, entre 2009 e 2010 e fez mestrado em História na Universidade Federal de Pernambuco, entre 2011 e 2013. O professor leciona há quatorze anos e, atualmente, trabalha em duas escolas: Escola Municipal Luiz Vaz de Camões no bairro de Mangabeira em João Pessoa e Escola Estadual de Ensino Médio Cônego Francisco Gomes de Lima no bairro Ernesto Geisel, também no mesmo município. Perfaz 30 horas semanais em cada uma dessas escolas, trabalhando com 13 turmas, de cinco séries de níveis de ensino diferentes (Ensino Fundamental e Médio), compondo uma média de 400 alunos. Nas palavras do próprio professor: “uma carga horária inviável, mas necessária para garantir uma renda um pouco maior”. Na Escola Cônego Francisco Gomes de Lima, o professor leciona a disciplina de História em turmas de Ensino Médio, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), no turno da noite.
PROFESSOR ENTREVISTADO 04 (PE4)
Formado em Estudos Sociais pela antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Guarabira (FAFIG) e em Licenciatura em História pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), fez dois cursos de especialização em História do Cotidiano (UEPB) e História das Grandes Navegações pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). O professor leciona há cerca de trinta anos, já trabalhou em escola privada e atualmente trabalha em duas escolas estaduais: na Escola Nicodemos Neves, com quarenta horas-aula e na Escola Cônego Francisco Gomes de Lima, com vinte horas-aula. Nessa última, trabalha há cerca de nove anos, ministrando, atualmente, aulas de História no Ensino Médio.

Quadro 2: perfil acadêmico/profissional dos(as) estudantes participantes da pesquisa

ESTUDANTE ENTREVISTADA 01 (EE1)
Estudante do terceiro ano do ensino médio tem 15 anos de idade, reside no bairro do Cristo Redentor, assiste a três aulas de História por semana, ministradas por uma mesma professora. É aluna da PE1. A estudante diz gostar de estudar História em função da importância de conhecer mais o passado, o que não aconteceria sem o estudo dessa disciplina. Informou que pretende fazer vestibular para Administração ou Direito. Diz ainda que pretende ser juíza, visando contribuir para a promoção da justiça no Brasil.
ESTUDANTE ENTREVISTADA 02 (EE2)
Estudante do terceiro ano do Ensino Médio, do turno da tarde, tem 17 anos de idade, reside no bairro do Cristo Redentor, mora próximo à escola, assiste a três aulas de História por semana e pretende fazer o curso superior de História. É aluna da PE2.
ESTUDANTE ENTREVISTADO 03 (EE3)
Estudante do terceiro ano do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos (EJA), do turno da noite, tem 35

anos, assiste a duas aulas de História por semana, reside no bairro do Costa e Silva, se locomove para a Escola de motocicleta, exerce atividade profissional, trabalhando com carga e descarga de produtos alimentícios. É aluno do PE3.

ESTUDANTE ENTREVISTADA 04 (EE4)
--

Estudante do terceiro ano do Ensino Médio, do turno da tarde, tem 18 anos, reside no Bairro do José Américo, mora próximo à Escola, assiste a três aulas de História por semana e pretende fazer o curso de Medicina Veterinária. É aluna do PE4.

Como forma de não nos afastarmos dos objetivos da pesquisa, utilizamos um roteiro para a entrevista 01 com a professora PE1 (APÊNDICE A) e outro para a entrevista com a estudante EE1 (APÊNDICE B). A análise dessas duas entrevistas e o diálogo com a banca de qualificação nos revelaram a necessidade de fazer alterações nos roteiros, os quais funcionaram como projeto piloto desta pesquisa.

Na entrevista com a professora PE1, observamos que as imagens (de Vargas e Lenin, por exemplo), poderiam desviar o foco da discussão para o contexto e para as especificidades das imagens em algumas respostas. Constatamos também a necessidade de incorporar novas questões como a percepção do professor acerca da relação entre conteúdos e competência e a importância atribuída ao exercício da contextualização no ensino de História. Desse modo, as entrevistas com os professores PE2, PE3 e PE4 foram realizadas com a utilização de outro roteiro (APÊNDICE C).

Com a estudante EE1, constatamos o mesmo problema em relação às imagens e observamos certa dificuldade de formular respostas sobre os conceitos em discussão. Além disso, a entrevista nos mostrou que o ENEM tinha significância para a estudante, em função de se tratar de uma aluna de terceiro ano do Ensino Médio. Por isso, reformulamos o roteiro (APÊNDICE D) para as entrevistas com as estudantes EE2 e EE4 e incorporamos três questões de provas passadas do ENEM, relacionadas aos significantes desta pesquisa.

No processo de escolha do estudante entrevistado EE3, o professor que o escolheu nos informou previamente que se tratava de um estudante trabalhador, da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) e que nas aulas de História, ministradas para essa turma, o foco das discussões não era o ENEM. Por isso, elaboramos o roteiro (APÊNDICE E), para a entrevista com o estudante EE3, mais voltado para a relação do currículo-ensino de História com o mundo do trabalho, sem perder de vista os significantes e os objetivos de nossa pesquisa.

As entrevistas com PE1 e EE1 produziram dados importantes que foram devidamente analisados e incorporados ao nosso estudo, mas as alterações trouxeram novos elementos e tornaram mais didáticas as entrevistas seguintes.

A opção pelo terceiro ano do Ensino Médio se justifica pelo nosso interesse em analisar as influências do ENEM na definição das experiências históricas trabalhadas em sala de aula e, especialmente, suas repercussões no ensino da História Local.

Além disso, os alunos concluintes do Ensino Médio têm uma trajetória mais longa de contato com a História ensinada em sala de aula, comparativamente aos alunos das outras séries, o que torna mais possível o diálogo sobre experiências históricas e temáticas de nosso interesse.

As entrevistas foram divididas em três eixos, no primeiro, as perguntas foram direcionadas à construção do perfil acadêmico/profissional dos entrevistados, permitindo que tivéssemos o conhecimento acerca de questões relevantes como formação docente, condições de trabalho, idade dos estudantes, quantidade de aulas de História que os estudantes assistem por semana e se pretendem fazer o ENEM. No segundo eixo, levantamos questões relacionadas à construção do currículo da escola e sua articulação com os documentos curriculares que compõem o *corpus* da pesquisa. No último eixo, foram indagadas questões articuladas aos significantes da pesquisa “sujeito”, “identidade”, “tempo”, “lugar” e “encontros culturais”. Com base nessa estrutura, as entrevistas foram realizadas e, em seguida, transcritas sem edição (APÊNDICE F).

Os resultados obtidos passaram a dialogar com os documentos que compõem o *corpus* da pesquisa e com o quadro teórico de referência, possibilitando a análise e interpretação de sentidos produzidos pelos discursos dos sujeitos e dos referenciais curriculares analisados.

1.1.4. Estrutura do texto da tese

No tocante à organização textual da tese, no segundo capítulo, analisamos as insuficiências do pensamento linear e as contribuições do pensamento sistêmico e do pós-estruturalismo para a compreensão da complexidade contemporânea. A partir do quadro teórico de referência que elegemos – Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (1987), pensamento pós-colonialista de Bhabha (2001) e pensamento complexo de Edgar Morin (2010) – desenvolvemos a conceptualização dos significantes “sujeito”, “identidade”, “tempo”, “lugar” e “encontros culturais”. A discussão conceitual dos significantes foi também

articulada aos sentidos e percepções afirmados por referências curriculares como os PCN+ (2002).

Considerando a importância dos processos de hegemonização e de circularidade de saberes para os objetivos deste estudo, desenvolvemos, no terceiro capítulo, a discussão teórica em torno dos conceitos de *hegemonia* (LACLAU; MOUFFE, 1987), *circularidade* (GINZBURG, 1987) e *saberes docentes* (TARDIF, 2008).

No quarto capítulo, promovemos aproximações entre teorias de currículo, os debates pós-estruturalistas e o movimento de renovação historiográfica iniciado com os *Annales* para afirmar o currículo-ensino de História como prática discursiva. Partindo dessa compreensão, interpretamos discursos produzidos pelas entrevistas e pelos documentos curriculares. Ainda no quarto capítulo, analisamos as tensões entre políticas educacionais e o currículo-ensino de História, especialmente em relação ao papel que o ENEM e o livro didático estão desempenhando no processo de hegemonização do universal/nacional no currículo-ensino de História.

No capítulo seguinte, avançamos nas análises discursivas dos documentos curriculares e das falas dos sujeitos entrevistados a partir dos sentidos produzidos pelos significantes “sujeito”, “identidade”, “tempo”, “lugar” e “encontros culturais”.

Ainda no capítulo quinto, focalizamos nossos olhares para os sentidos produzidos pelos significantes, o que nos ofereceu elementos satisfatórios para responder aos objetivos da pesquisa.

2. QUANDO AS LUZES DA RAZÃO ILUMINISTA JÁ NÃO ILUMINAM OS CAMINHOS

Ao longo deste capítulo, argumentamos que o pensamento moderno de base cartesiana é insuficiente para explicar os fenômenos sociais do mundo complexo na atualidade. Como alternativa, propomos aproximações entre teorias pós-estruturalistas e o pensamento complexo como forma de potencializar interpretações a respeito das sociedades complexas da atualidade e, com a mediação dessas teorias, promovemos a conceptualização dos significantes “sujeito”, “identidade”, “tempo”, “lugar” e “encontro culturais”.

2.1. As insuficiências do pensamento linear e as contribuições do pensamento sistêmico para a compreensão da complexidade contemporânea

Os sistemas epistemológicos e a visão de mundo que estão na base da cultura e do pensamento ocidentais foram formulados a partir da Revolução Científica dos séculos XVI e XVII e do Movimento Iluminista do século XVIII. A epistemologia clássica de base cartesiano-newtoniana acredita que, através da ciência empiricamente comprovável, da razão, da separação entre corpo e mente e da unidimensionalização do conhecimento, é possível quantificar e explicar os mais variados aspectos da vida humana.

Essa visão de mundo, base do pensamento linear, tem sido contestada por não ser capaz de oferecer respostas à complexidade que envolve a vida humana no mundo contemporâneo. Em consonância com essa reflexão, Mariotti (2000) enfatiza que

O pensamento linear é a tradução atual da lógica de Aristóteles. Trata-se de uma abordagem, necessária (e indispensável) para as práticas da vida mecânica, mas que não é suficiente nos casos que envolvem sentimentos e emoções. Ou seja, não é capaz de entender e lidar com a totalidade da vida humana (MARIOTTI, 2000, p. 348).

Não pretendemos, entretanto, negar a importância da razão e da ciência, ou desqualificar de forma absoluta as bases da epistemologia clássica, mas problematizar o preceito iluminista e positivista de inevitabilidade do progresso, questionar o uso da razão como instrumento de dominação do homem sobre a natureza, olhar com criticidade os reducionismos do pensamento marxista e valorizar todas as dimensões da vida humana.

Ao sugerir as premissas epistemológicas para um novo fazer sociológico, Michel Maffesoli (1988) também direciona sua artilharia contra o pensamento linear, condena o dualismo esquemático (razão-sentimento, corpo-mente, perspectivas generalistas-perspectivas especializadas) e defende que a sociologia integre “o *quantum* necessário de racionalismo para obter um equilíbrio apto a perceber o lógico e o ‘não-lógico’ que modelam o dado social” (MAFFESOLI, 1988, p. 26).

Diante da heterogeneização e complexificação das relações sociais contemporâneas, o sociólogo francês propõe a “sensibilidade relativista”, articulada ao relativismo metodológico, como travessia para uma abordagem sociológica mais ampla, que contemple as mais variadas dimensões do jogo social, sem negligenciar o “nada significativo” e as relações sociais e culturais microscópicas. Ao mesmo tempo, destaca a inadequação dos grandes sistemas explicativos para a compreensão do mundo complexo atual, nos seguintes termos:

O debate atual sobre o fim dos grandes sistemas explicativos que marcaram nosso tempo – tais como o marxismo, o freudismo, o positivismo (talvez fosse melhor nos referirmos à sua “saturação”) – parece mal proposto. Assim, não se trata de invalidá-los pelo que são – mas de mostrar que provêm e explicam (de) um dado período. Elaborados num tempo marcado pela homogeneização de civilizações em expansão, não são mais (como foram) adequados para descrever o processo de heterogeneização consecutivo à decadência de uma civilização (MAFFESOLI, 1988, p. 31).

A constatação da insuficiência desses paradigmas clássicos para a compreensão das realidades sociais, culturais e educacionais contemporâneas encontra guarida na ideia de que não podemos cristalizar nossos olhares sobre cenários sociais que mudam constantemente. No campo educacional brasileiro, esse entendimento vem ganhando relevância, por exemplo, nos PCNEM (2000), na discussão sobre o sentido do aprendizado na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, encontra-se que “no século XX, sem que desaparecessem as concepções anteriores, novas perspectivas teóricas têm procurado minar as certezas positivas, incorporando orientação mais relativista às análises” (BRASIL, 2000, p. 6).

Como forma de fundamentar a crítica em relação à linearidade da epistemologia clássica e de dialogar com a educação, elencamos como importantes para o nosso trabalho, algumas formulações de Edgar Morin (2010), como a sua epistemologia da complexidade.

Morin (2010) utiliza a expressão “complexidade” no sentido originário do latim, *complexus*, que significa aquilo que é tecido em conjunto, toda a realidade e tudo aquilo que tecemos numa perspectiva histórica constituem um tecido interdependente, que é antagônico e

complementar. Dito de outra maneira, o tecido da complexidade é constituído de diversas complexidades:

O que quer dizer que as diversas complexidades citadas (a complicação, a desordem, a contradição, a dificuldade lógica, os problemas da organização etc.) formam o tecido da complexidade: *complexus* é o que está junto; é o tecido formado por diferentes fios que se transformam numa só coisa. Isto é, tudo isso se entrecruza, tudo se entrelaça para formar a unidade da complexidade; porém, a unidade do *complexus* não destrói a variedade e a diversidade das complexidades que o teceram (MORIN, 2010, p.188).

A perspectiva moriniana do conhecimento está pautada na crítica à epistemologia clássica, entretanto, o autor não desconsidera algumas de suas importantes contribuições para o conhecimento e para as ciências, pois o equívoco do pensamento formalizante quantificante não é o de formalizar e quantificar, mas a crença de que tudo aquilo que não é formalizável e nem quantificável não tem valor.

A crítica de Morin (2010) ao pensamento linear é direcionada ao seu caráter simplificador (paradigma da simplificação), pois o conjunto dos princípios de inteligibilidade que o constituem produzem uma visão simplificadora do universo. Em contraposição a esse modelo, propõe princípios de inteligibilidade que proporcionem uma visão complexa do universo.

Diante da abrangência que envolve o pensamento complexo e a produção teórica de Morin (2010), elencamos alguns elementos ou “avenidas da complexidade” (cf. MORIN, 2010, p.176-193), que estão mais diretamente articuladas aos propósitos deste trabalho. São eles: a multidimensionalidade do conhecimento, o *princípio hologramático*¹⁴ e a educação na Era Planetária.

O século XXI tem revelado um conjunto de mudanças radicais nas mais variadas dimensões da vida humana e provocado o aguçamento de grandes dilemas globais. A revolução tecnológica e científica, a diversificação da classe trabalhadora e o acelerado processo de degradação ambiental são realidades, que direta ou indiretamente, relacionam-se com as nossas vidas no mundo contemporâneo.

Nesse cenário de indefinições e dilemas, nos parece evidente que a produção do conhecimento, a educação e o ensino não podem ficar restritos às concepções e às categorias

¹⁴ Para Morin (2010, p.181), o “holograma é a imagem física cujas qualidades de relevo, de cor e de presença são devidas ao fato de cada um dos seus pontos incluírem quase toda a informação do conjunto que ele representa”. Assim, Morin (2010) usa o holograma como representação para afirmar que, tanto nos organismos biológicos quanto nas sociedades, não só a parte está no todo, como o todo está na parte.

da modernidade. Assim, acreditamos que a epistemologia clássica de base cartesiana não é suficiente para oferecer respostas aos desafios da contemporaneidade.

Morin (2010), em conformidade com esse pensamento, combate o conhecimento compartimentado e simplificador produzido pela modernidade clássica, em função de sua incapacidade de preparar pessoas para a vida em sociedades de natureza complexa. Ao mesmo tempo, o autor propõe o conhecimento como incompletude, a partir do seguinte argumento:

Acontece que o problema da complexidade não é o da completude, mas o da incompletude do conhecimento. Num sentido, o pensamento complexo tenta dar conta daquilo que os tipos de pensamento mutilante se desfaz, excluindo o que eu chamo de simplificadores e por isso ele luta, não contra a incompletude, mas contra a mutilação. Por exemplo, se tentarmos pensar no fato de que somos seres ao mesmo tempo físicos, biológicos, sociais, culturais, psíquicos e espirituais, é evidente que a complexidade é aquilo que tenta conceber a articulação, a identidade e a diferença de todos esses aspectos, enquanto o pensamento simplificante separa esses diferentes aspectos, ou unifica-os por uma redução mutilante. Portanto, nesse sentido, é evidente que a ambição da complexidade é prestar contas das articulações despedaçadas pelos cortes entre disciplinas, entre categorias cognitivas e entre tipos de conhecimento (MORIN, 2010, pp. 176-7).

Portanto, qualquer estudo voltado para a compreensão do homem e de suas relações sociais deve superar a compartimentação do conhecimento, pois a aspiração à complexidade aponta para o conhecimento multidimensional. Isso não significa que iremos apreender tudo acerca de um fenômeno estudado, mas que devemos respeitar suas diversas dimensões. Ao aspirar à multidimensionalidade, o pensamento complexo se aproxima do *princípio hologramático*.

De acordo com esse princípio, não podemos pensar as partes negligenciando o todo, assim como, não podemos compreender o todo sem levar em consideração as partes. No estudo das sociedades, o *princípio hologramático* nos leva a compreender que o todo da sociedade está presente no indivíduo (parte) e, desse modo, sociedade e indivíduo não podem ser compreendidos separadamente. Para Morin (2010)

Isto quer dizer que não podemos mais considerar um sistema complexo segundo a alternativa do reducionismo (que quer compreender o todo partindo só das qualidades das partes) ou do “holismo”, que não é menos simplificador e que negligencia as partes para compreender o todo (MORIN 2010, p.181).

Os debates no campo da educação, em especial do currículo-ensino de História, têm apontado para a necessidade de formar sujeitos comprometidos com o pensamento

multidimensional, por exemplo, os PCN+ (2002) fazem referência ao *princípio hologramático* de Morin (2010):

Em cada uma dessas formas de expressão e em suas diferentes linguagens há reflexos das problemáticas essenciais vividas pelos seres humanos em diferentes sociedades ou épocas e espaços. Assim como “cada indivíduo singular contém de maneira ‘hologrâmica’ o todo do qual faz parte e que ao mesmo tempo faz parte dele” (BRASIL, 2002, p. 82).

De acordo com esse entendimento, os fenômenos sociais e as organizações sociais como a educação não podem ser compreendidos isoladamente, fora de seus contextos. Nessa perspectiva, a obra *Educar na Era Planetária: O pensamento complexo como Método de aprendizagem no erro e na incerteza humana* (MORIN, 2003) é uma importante contribuição no sentido de afirmar a educação como espaço para formação de sujeitos capazes de encarar os dilemas do mundo contemporâneo, compreendendo-os como partes de um sistema complexo.

No prefácio do referido trabalho, Morin (2003, p. 11) afirma que a Era Planetária é o longo processo que se inicia no começo da Idade Moderna, com a conquista e a colonização da América, e alcança sua máxima expansão na globalização econômica dos nossos dias.

A Era Planetária, no contexto da globalização neoliberal, tem aprofundado problemas como o aumento da violência em escala global, a crise social em várias regiões do planeta e o avanço do imperialismo cultural, com o consequente fortalecimento de comportamentos de intolerância face às diferenças socioculturais. Diante desse quadro, um dos grandes desafios dos nossos dias é como educar para a complexidade, como formar sujeitos auto-eco-organizados¹⁵ que se criem no próprio caminhar, como passar do “conhece-te a ti mesmo para o conhece-te a ti mesmo conhecendo” (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003, p. 55).

Desse modo, encontramos na Epistemologia da Complexidade de Morin (2010) e no conjunto do pensamento sistêmico questionamentos que ancoram nossa crítica frente ao pensamento compartimentado e linear. Seguindo essa posição de criticidade ao pensamento moderno, encontramos também no pós-estruturalismo e, de maneira especial, na Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (1987) pilares para alicerçar nossa crítica quanto ao caráter simplificador da epistemologia clássica de base cartesiana.

¹⁵ O conceito de *auto-eco-organização* traduz o caráter relacional na concepção de indivíduo-sujeito, que só existe a partir de sua relação com o meio, pois na autonomia “há uma profunda dependência energética, informativa e organizativa a respeito do mundo exterior” (MORIN, 1996, p. 47).

2.2. Contribuições do pós-estruturalismo/Teoria do Discurso para a crítica ao caráter essencialista do pensamento moderno

Necessário se faz, inicialmente, destacarmos a complexidade do debate que envolve o pós-estruturalismo/Teoria do Discurso e o pensamento sistêmico, em função da variedade de enfoques que cercam esses campos do conhecimento, no entanto, a crítica ao modelo linear de pensamento revela pontos de convergência e torna possível a realização de aproximações entre essas vertentes.

Diante disso, não buscamos nesses diálogos epistemológicos definições últimas e fechadas, mas elementos que nos auxiliem na fundamentação de conceitos relacionados ao nosso objeto de estudo e na crítica a postulados da modernidade, aspectos indispensáveis na construção de nossa tese.

O pós-estruturalismo, nas palavras de Michael Peters (2000)

[...] pode ser considerado como um modo de pensamento, um estilo de filosofar e uma forma de escrita, embora o termo não deva ser utilizado para dar qualquer ideia de homogeneidade, singularidade ou unidade. O termo “pós-estruturalismo” é, ele próprio, questionável (PETERS, 2000, p. 28).

De acordo com esse entendimento, o pós-estruturalismo pode ser definido de maneiras variadas, mas nunca para expressar processos que traduzam homogeneidade, singularidade e unidade. Já o termo “pós-estruturalismo” é questionável em função do que ele pode expressar em relação ao estruturalismo, tanto que outros estudiosos do tema, como o filósofo alemão Manfred Frank¹⁶, preferem a expressão “neoestruturalismo” por afirmar uma ideia de continuidade em relação ao estruturalismo (cf. PETERS, 2000, p. 28).

Diante disso, uma questão torna-se inevitável: a relação entre os dois “movimentos de pensamento”¹⁷ se configura como uma proposta de ruptura, superação ou continuidade? Acreditamos que o pós-estruturalismo nasce e se constitui como movimento de crítica ao estruturalismo, sem, entretanto, significar nem propor ruptura total ou oposição binária entre ambos.

¹⁶ Tivemos acesso ao trabalho de Frank através da leitura do texto de Peters (2000).

¹⁷ Ao definirmos o estruturalismo e o pós-estruturalismo como movimentos de pensamento, estamos adotando uma expressão utilizada por Michael Peters (2000). O referido autor defende que nos refiramos ao pós-estruturalismo como um “movimento de pensamento – uma complexa rede de pensamento – que corporifica diferentes formas de prática crítica” (PETERS, 2000, p. 29).

Assim, podemos pensar o pós-estruturalismo como um pensamento e, ao mesmo tempo, um movimento que se afasta e se aproxima do estruturalismo, sendo possível encontrar afinidades, propostas teóricas distintas e formulações conflitantes entre esses movimentos.

Esse diálogo crítico tem proporcionado ao pós-estruturalismo descrever uma resposta filosófica ao estruturalismo e se afirmar como movimento interdisciplinar, na medida em que se aproxima e se afasta de trabalhos como os de autores estruturalistas no campo da antropologia, do marxismo, da psicanálise e da literatura.

O pós-estruturalismo apresenta em comum com o estruturalismo o fato de atribuir grande relevância ao papel constitutivo da linguagem e de afirmar que a significação é fundada na diferença. No entanto, difere-se daquele ao rejeitar seu modelo de cientificidade calcado na perspectiva de estabilização do jogo das diferenças no interior de uma estrutura.

Nesse sentido, o estruturalismo inspirado no modelo saussuriano¹⁸ passa a sofrer questionamentos na década de 1960, como, por exemplo, percebemos nas formulações acerca da *desconstrução* de Jacques Derrida (2001).

A *desconstrução* foi capaz de produzir efeitos no pensamento metafísico ocidental em função dos questionamentos, reposicionamentos e deslocamentos de conceitos até então considerados canônicos. Derrida e Roudinesco (2004) definem, assim, a *desconstrução*:

Utilizado pela primeira vez por Jacques Derrida em 1967 na *Gramatologia*, o termo “desconstrução” foi tomado da arquitetura. Significa a deposição ou decomposição de uma estrutura. Em sua definição derridiana, remete a um trabalho do pensamento inconsciente (“isso se desconstrói”), e que consiste em desfazer, sem nunca destruir, um sistema de pensamento hegemônico ou dominante. Desconstruir é de certo modo resistir à tirania do Um, do *logos*, da metafísica (ocidental) na própria língua em que é enunciada, com a ajuda do próprio material deslocado, movido com fins de reconstruções cambiantes (DERRIDA; ROUDINESCO, 2004, p. 9).

Ao propor a deposição ou decomposição de uma estrutura, ao questionar a estruturalidade da estrutura, Derrida (2001; 2004) condena a ideia de centro. Para ele, tal concepção opera ao longo da história com formas ou nomes diferentes (essência, existência, consciência, Deus, homem), permitindo, nesse sentido, a estabilização do jogo da estrutura.

¹⁸ A origem do estruturalismo francês está diretamente relacionada ao desenvolvimento da linguística estrutural de Ferdinand de Saussure (1916[2006]) e Roman Jakobson (1992). Saussure (1916[2006]) desenvolveu uma ciência geral dos signos, considerando a linguagem como sistema de signos, contribuindo, dessa forma, para a elevação da Semiologia (posteriormente, constituindo a Linguística como ciência da linguagem), à posição central nas ciências humanas.

O autor de *Gramatologia* desenvolve o conceito de *desconstrução* também no sentido de questionar os pressupostos que alicerçam o pensamento binário, defendendo que essas oposições alimentam sempre uma hierarquia:

[...] em uma oposição filosófica clássica, nós não estamos lidando com uma coexistência pacífica de um *face a face*, mas com uma hierarquia violenta. Um dos dois termos comanda (axiologicamente, logicamente etc.), ocupa o lugar mais alto. Desconstruir a oposição significa, primeiramente, em um momento dado, inverter a hierarquia (DERRIDA, 2001, p. 48).

Desconstruir a oposição atinente ao pensamento binário é condição fundamental para a superação do logocentrismo, entendido como um conjunto de pressuposições em que se assenta o pensamento metafísico ocidental.

O logocentrismo caracteriza-se por um conjunto de conceitos estabelecidos com base em oposições binárias do tipo mente/corpo, essência/aparência, Deus/diabo, verdade/mentira. Nessas construções opositivas, afirma-se uma hierarquização que tem por propósito estabelecer a superioridade de um termo em relação ao outro. Para Derrida (2001), essa hierarquização é também uma relação de poder na medida em que a sobreposição autoritária de um elemento em relação ao outro o coloca como verdade inquestionável e possibilidade única de explicação da realidade.

Sendo assim, a *desconstrução* e, em particular, as críticas ao logocentrismo se apresentam como uma tentativa de Derrida (2001) no sentido de questionar pressupostos do estruturalismo como, por exemplo, a estruturalidade da estrutura e, ao mesmo tempo, de combater a epistemologia clássica de base cartesiana, notadamente marcada pela centralidade do *logos*.

Ao longo da segunda metade do século XX, vários outros estudiosos se aproximaram da crítica ao estruturalismo respaldados nos diálogos com o pensamento derridiano. Seguindo essa trilha, Ernesto Laclau (2011) dialoga com conceitos desenvolvidos por Derrida (2001) como *indecidibilidade* e *desconstrução*, especialmente quando procura aproximá-los do conceito de *hegemonia*, como podemos observar em suas próprias palavras:

É exatamente neste ponto que a “desconstrução” e a “hegemonia” se cruzam. Pois, se a “desconstrução” descobre o papel da decisão a partir da indecidibilidade da estrutura, a “hegemonia”, como teoria da decisão tomada num terreno indecidível, requer que o caráter contingente das conexões aí existentes seja inteiramente demonstrado pela desconstrução. A categoria “hegemonia” surgiu com o fim de dar conta do caráter político das relações sociais numa arena teórica que assistira ao colapso da concepção marxista

clássica de classe dominante – concebida como efeito necessário e imanente de uma estrutura plenamente constituída (LACLAU, 2011, p. 137).

Ao articular esses diferentes conceitos, Laclau (2011) condena a ideia de relações sociais objetivas dentro de uma determinada estrutura, como pressupõe o princípio marxista da luta de classes. A partir desse entendimento, defende o caráter contingente das articulações hegemônicas que não podem ser definidas pela racionalidade social *a priori*.

Ernesto Laclau ingressa no círculo de debates pós-estruturalistas, com a publicação, em parceria com Chantal Mouffe (1985[1987]) da obra *Hegemonía y estrategia socialista: hacia una radicalización de la democracia*. Nessa obra “[...] Laclau elabora uma teoria política inovadora que articula categorias da tradição marxista com outras oriundas dos pensamentos de Foucault, Derrida, Lacan, dentre outros” (RODRIGUES; MENDONÇA, 2006, p. 9).

A partir desses diálogos críticos com as formulações de outros teóricos e da articulação complexa de conceitos (significante vazio, hegemonia, antagonismo, por exemplo), a noção de discurso vai assumindo centralidade em suas propostas políticas e epistemológicas. Nesse movimento intelectual, epistemológico e político, Laclau (2011) apresenta como característica das formações discursivas e, *a fortiori*, das organizações sociais a *contingência* e a *precariedade*.

A noção de *contingência* contesta as teorias políticas e as correntes de pensamento calcadas nos postulados deterministas como, por exemplo, verificamos nos já mencionados logocentrismo e determinismo econômico marxista. Além disso, a noção de *contingência* rejeita o pressuposto de que um grupo social, definido *a priori*, é capaz de conduzir os outros grupos sociais, no sentido de sua emancipação social, pois só as condições contingentes poderão definir qual grupo social poderá assumir a liderança dentro de uma determinada realidade social e, desse modo, configurar uma nova hegemonia, notadamente contingencial.

A noção de *precariedade*, por sua vez, indica que toda relação hegemônica é precária, flexível e, portanto, finita. Ao desenvolver tais conceitos no campo da Teoria do Discurso, Laclau (2011) procura propor análises das formações discursivas e das organizações sociais ancoradas em percepções não essencialistas¹⁹.

A crítica ao essencialismo aparece em vários momentos na obra de Laclau (2011), como, por exemplo, em suas formulações acerca da emancipação. Para ele, os discursos

¹⁹ A noção de essência está relacionada à metafísica aristotélica. Aristóteles não usa o termo “essência” de maneira específica, em lugar disso, discute o-que-é-o-ser, propondo que o seu ser é o que você é de forma autônoma. A ideia de essência se opõe à noção de acidente, esta última se refere às mudanças temporárias e superficiais do ser (cf. ABBAGNANO, 1998, pp. 358-9).

emancipatórios, seja na tradição cristã ou no pensamento da modernidade, têm sido construídos em bases dicotômicas e essencialistas.

No cristianismo, a emancipação depende da intervenção do universal fundante (Deus), representação do bem, que livra todos do mal para construir a salvação e erguer a vida no paraíso, livre de contradições. Os discursos emancipatórios da modernidade também se constituem a partir do universal fundante. A razão iluminista, por exemplo, é apresentada como propulsora do progresso humano. Já no pensamento marxista, a classe proletária é o universal fundante que por meio da revolução social, liderada pelo partido revolucionário, é capaz de libertar os oprimidos (configurando-se o bem), da exploração burguesa (configurando-se o mal), e, assim, proclamar a superação das contradições sociais.

Na análise dessa questão, Laclau (2011) argumenta:

No pensamento teológico [...] essa presença do universal era garantida pela lógica da encarnação, que mediava entre a finitude particularista e a tarefa universal. E nas escatologias secularizadas o universal tinha de surgir sem qualquer tipo de mediação: a “classe universal” em Marx pode realizar seu trabalho emancipatório porque ela se tornou, precisamente, pura essência humana que abandonou qualquer filiação particularista (LACLAU, 2011, p. 38).

Nos projetos emancipatórios, anteriormente mencionados, além da visão dicotômica (ordem rejeitada como representação do mal e ordem inaugurada pela emancipação como representação do bem), é perceptível a existência de discursos caracterizados pela concepção essencialista e absoluta de sujeito. No discurso do cristianismo, o sujeito é o cristão absoluto e verdadeiro, já no discurso marxista, o sujeito é reduzido à condição de classe. Nessa linha de pensamento, Mendonça (2008) enfatiza que

Essa forma de conceber o indivíduo de forma unificada e de transparente compreensão analítica está fundada filosoficamente na tradição essencialista que, em termos gerais, toma a essência como categoria capaz de indicar as características necessárias e verdadeiras de um ser. Além disso: num projeto de emancipação essencialista já estão pré-definidos, pois que já estão completos *a priori*, seja o sujeito a ser emancipado, pois que esse já se encontra pronto e completo *em si*, bastando um impulso para sua tomada de consciência *para si*, seja o mundo após a emancipação, livre de quaisquer amarras, uma vez que a singular situação de opressão foi definitivamente eliminada (MENDONÇA, 2008, p. 58).

Acerca das relações entre emancipação e sujeito, não percebemos na Teoria do Discurso, sobretudo em Laclau (2000), a rejeição do propósito emancipatório, mas a constatação da inviabilidade de se fazer a emancipação pelos caminhos da modernidade, isto

é, a crença na impossibilidade de que a ordem social emancipada seja capaz de produzir uma essência humana verdadeira e homogênea.

A crítica de Laclau (2011) ao essencialismo fica mais bem compreendida quando analisamos sua noção de discurso. Segundo ele, na construção de um muro, o ato de pedir um tijolo é linguístico, enquanto que o ato de colocá-lo na parede é extralinguístico, entretanto os dois atos fazem parte de uma totalidade discursiva (LACLAU, 2000, p. 114).

Sendo assim, o discurso é definido como o conjunto das relações que atribuem significação ao ato. Por exemplo, a posse de Humberto Castelo Branco, na presidência do Brasil, em abril de 1964, e a posse de Fernando Collor de Melo, no mesmo cargo, em março de 1990, se analisadas fora de seus respectivos contextos históricos, podem revelar factual e mecanicamente o mesmo ato de investidura no cargo da presidência do Brasil. Contudo, se analisarmos cada um desses atos relacionando-os com seus entornos, podemos inferir que o primeiro representa a interrupção da continuidade democrática e a instauração do regime autoritário, enquanto o segundo, ao contrário, interrompe o modelo ditatorial e marca o início do restabelecimento de governos eleitos pelo voto direto.

De acordo com esse entendimento, o ato assume significado no conjunto das relações sociais que lhe envolvem, em sua relação com o contexto, em sua historicidade, ou seja, ganha significação dentro de uma configuração discursiva.

O discurso sempre inserido em um contexto sócio histórico é marcado pela *precariedade e contingência*, como afirma Mendonça (2008):

A idéia da precariedade se dá na medida em que toda produção de sentido está sempre tendente a ser alterada em função da natureza relacional que envolve a constituição de um sistema discursivo. Já a contingência deve ser entendida a partir do fato de que não há necessidade ou previsibilidade de produção de sentidos predeterminados por uma totalidade discursiva (MENDONÇA, 2008, p. 60).

A *precariedade e contingência* do discurso e, *a fortiori*, seu caráter não essencialista ficam configurados também em função do fato de que a fixação de sentidos – sempre parciais – depende de uma multiplicidade de fatores articulados aos sistemas discursivos.

As críticas de Laclau (2011) ao essencialismo e a discussão conceitual alicerçada nos princípios de *precariedade e contingência* podem ser entendidas como questionamentos aos postulados da modernidade, como podemos observar na reflexão a seguir:

O que estamos presenciando em nossa experiência contemporânea é o fim da modernidade como *horizonte*, mas não necessariamente dos objetivos e

demandas específicos que deram forma a seus conteúdos. Chamamos horizonte àquilo que estabelece simultaneamente os limites e o terreno de constituição de todo objeto possível – e, como resultado, impossibilita qualquer coisa além de si. “Razão”, para o iluminismo; “progresso”, para o positivismo; “sociedade comunista”, para o marxismo: esses são os nomes não de objetos no contexto de certo horizonte, mas do próprio horizonte. (LACLAU, 2011, pp. 152-3).

Sem propor o abandono absoluto dos valores da modernidade, Laclau (2011) destaca o fim da “modernidade como horizonte” como reflexão acerca da insuficiência do pensamento moderno para a compreensão da contemporaneidade, em função de seu caráter simplificador e reducionista.

A partir dessas reflexões, é possível afirmar que o pós-estruturalismo, em especial a Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (1987), e o pensamento sistêmico, especialmente a epistemologia da complexidade de Edgar Morin (2011), embora guardem muitas diferenças em suas formulações, podem celebrar importantes aproximações e diálogos na busca de caminhos que nos ajudem na compreensão das realidades sociais contemporâneas. Com base nesse entendimento, embasamos no quadro epistemológico da Teoria do Discurso a conceptualização dos significantes “sujeito”, “identidade”, “lugar”, “tempo” e “encontros culturais”, sempre que possível, promoveremos aproximações com outras teorias.

A escolha desses conceitos se justifica pela importância que eles têm no currículo-ensino de História, por exemplo, no tópico destinado aos Conceitos Estruturadores da História, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2002) mencionam, entre outros, os conceitos de cultura, sujeito histórico, tempo, identidade e lugar.

Em nossa pesquisa, os referidos conceitos funcionaram como significantes por meio dos quais interpretamos sentidos e significações emergidos dos documentos analisados e dos diálogos com os sujeitos da pesquisa.

2.3. Conceptualização dos significantes: “sujeito”, “identidade”, “tempo”, “lugar” e “encontros culturais”

Como estamos afirmando ao longo desse estudo, as mudanças que podem ser verificadas no mundo contemporâneo estão apontando para a complexificação das relações sociais, culturais, identitárias e educacionais, exigindo novos posicionamentos políticos e novas formas de intervenção dos sujeitos nos contextos em que estão inseridos. Ao mesmo

tempo, torna-se necessário repensar e reelaborar conceitos como os de sujeito, identidade, lugar, tempo e encontros culturais, conferindo-lhes outras dimensões que foram negligenciadas pelo pensamento moderno.

Descentramento do *sujeito*, *identidades* híbridas, *lugar* desenraizado, *tempo* deslocado e intensificação dos *encontros culturais* são marcas, dialeticamente articuladas, da complexidade do mundo contemporâneo. O estudo das mudanças que envolvem esses conceitos tem grande importância para o enfrentamento dos desafios da atualidade.

Ao mesmo tempo, é importante reafirmar sua importância para o nosso estudo, levando-nos aos questionamentos: como o currículo-ensino de História está abordando essas questões? Com os olhos da modernidade linear? Propomo-nos a pensar tais questões com outros olhares e, para isso, apostamos na articulação dialógica entre a Teoria do Discurso e o pensamento sistêmico para melhor compreensão desses conceitos e do nosso objeto de estudo.

2.3.1. Somos sujeitos incompletos na medida em que “a presença do outro me impede de ser totalmente eu mesmo”

Em uma breve incursão pela história do pensamento no mundo moderno, verificamos as vicissitudes na concepção de “sujeito”, que podem ser mais bem compreendidas a partir da articulação entre as mudanças processadas na história e os debates nos campos epistemológico e científico.

Na passagem da Idade Média para a Idade Moderna, a emergência do mundo burguês e os valores disseminados pelo Renascimento Cultural alimentaram as críticas ao providencialismo teocêntrico cristão do mundo medieval e alicerçaram a ascensão de novos valores ancorados no individualismo, antropocentrismo e humanismo.

Assim, a noção de “sujeito” alicerçada nos pressupostos do individualismo, do racionalismo e do humanismo, sedimentada na convicção da capacidade de o homem assumir suas potencialidades criativas tem suas raízes no movimento renascentista que, contribuiu para a tomada de consciência do homem como criador e não como simples criação da vontade divina.

No século das luzes, ganham força o racionalismo e a ideia do sujeito-razão, do sujeito centrado capaz de racionalizar os mais variados aspectos da vida humana e de traçar os destinos da sua vida e da política. Um episódio da Revolução Francesa, a execução de Luís XVI, simboliza e ajuda a disseminar essa nova mentalidade de “sujeito”:

O tempo estava ruim, as lojas fechadas, as oficinas abandonadas. Haviam sido reunidos 20 mil homens. Às dez horas, chegou à praça a carruagem que conduzia o rei, cercada por 1 mil e 500 homens. Luís XVI desceu após alguns instantes de espera, manifestou alguma resistência quando Sanson quis atar-lhe as mãos e cortar-lhe os cabelos, depois subiu com firmeza ao cadafalso. Quis falar, mas, por ordem de Santerre, que comandava o dispositivo de segurança, os tambores encobriram sua voz. “Povo, sou inocente! Eu perdô...” Ele ainda estava gritando quando o cutelo caiu. Sua cabeça foi apresentada à multidão, que berrou: “Viva a nação!” (TULARD, 1989, p. 159).

Esse episódio, em particular, e a Revolução Francesa, em sentido mais amplo, marcam uma profunda ruptura com o passado, produzindo alterações significativas no comportamento dos indivíduos e na conceptualização de “sujeito”.

A cabeça do rei exposta ao público é uma prestação de contas ao povo que, durante séculos, foi levado a acreditar na origem divina do monarca. A morte do rei é a consagração de questionamentos – já existentes na França pré-revolucionária – a verdades cristalizadas como a autoridade absoluta do governante, a crença na origem divina dos reis e a incapacidade do povo (dos sujeitos) em alterar os destinos da política.

Esse fato representa, em vários sentidos, a derrubada de valores e crenças necessária para a confirmação e disseminação da ideia de “sujeito” soberano construída entre o Renascimento e o Iluminismo, ao mesmo tempo em que, significa a evidenciação, pela história, do sujeito-razão pensado por Descartes (2000) algumas décadas antes do triunfo revolucionário francês.

Descartes (2000) com seu *cogito, ergo sum* produz uma verdadeira revolução na concepção de “sujeito”, pois o homem deixa de ser visto como um ser entre outros e passa a ser considerado como consciência que reflete sobre si. O homem cartesiano como o eu do *cogito* passa a ser o fundamento primeiro de toda a realidade. Essa noção de “sujeito” assume centralidade no pensamento metafísico moderno, especialmente com a emergência do, já citado, movimento iluminista.

Em importante estudo acerca das identidades na pós-modernidade, Stuart Hall (2011) define o sujeito iluminista nos seguintes termos:

O sujeito do Iluminismo estava baseado numa concepção da pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo "centro" consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo - contínuo ou "idêntico" a ele - ao longo da existência do indivíduo (HALL, 2011, p. 11).

Dentro dessa compreensão, o indivíduo iluminista é um sujeito centrado que, ancorado na razão, se afasta dos misticismos e, assim, caminha escatológica e linearmente no sentido do equilíbrio e do progresso.

No âmbito da modernidade, a noção de “sujeito” sofre importantes alterações em função, entre outras razões, da complexificação das relações sociais, fazendo surgir o que Hall (2011) define como sujeito sociológico. Segundo ele, essa noção de “sujeito” refletia a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que o núcleo interior do “sujeito” era formado e modificado no diálogo com o mundo externo, estabilizando-se, com isso, “tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis” (HALL, 2011, p. 12).

A noção de “sujeito” centrado da modernidade será questionada por teorias sociais, especialmente na segunda metade do século XX, configurando-se novos conceitos de “sujeito” ou o descentramento do sujeito moderno. Hall (2011, p. 34) faz um esboço dos avanços na teoria social e nas ciências humanas que proporcionaram o “descentramento final do sujeito cartesiano”. Nessa análise, destaca fatores responsáveis por essa mudança na noção de sujeito como a emergência de novos intérpretes do pensamento de Marx (Althusser, por exemplo), a descoberta do inconsciente por Freud²⁰, o estruturalismo linguístico de Saussure, o poder disciplinar foucaultiano e o impacto do feminismo enquanto crítica teórica e movimento social.

Concordando com Hall (2011), entendemos que a descoberta do inconsciente por Freud produz grandes impactos na noção de “sujeito”, pois as identidades, os desejos, a sexualidade passam a ser pensadas como construções relacionadas a processos simbólicos e psíquicos do inconsciente. A ideia de que o homem se constitui por processos que estão fora da lógica da razão, fora do plano da consciência é um forte golpe no conceito cartesiano de sujeito.

O movimento estruturalista também se constitui como alimento para as mudanças na concepção de “sujeito”, chegando a proclamar sua morte, na medida em que privilegia a totalidade em detrimento dos fenômenos específicos. Ao analisar as relações sociais que envolvem os indivíduos, as teorias fundamentadas no estruturalismo se interessam pelas estruturas subjacentes que moldam as experiências particulares, pois o seu interesse é identificar e analisar as estruturas responsáveis pela produção de sentido, sua opção é pela

²⁰ A menção que fazemos ao trabalho de Freud é indireta, baseada, justamente, na leitura que fizemos do texto de Hall (2011)

totalidade e, assim, o sujeito é desvalorizado em sua gênese, em sua história e, principalmente em sua ação política.

Essa proclamação da morte do “sujeito” sofrerá contestações por movimentos intelectuais e por teorias sociais a partir dos anos 1960. Um rápido diálogo com a história nos ajuda a compreender o sentido das críticas dirigidas às correntes que estavam negligenciando o papel dos sujeitos da/na história. Vejamos alguns relatos relacionados aos acontecimentos que “incendiaram” a França em maio de 1968:

A Rua Gay-Lussac ainda traz as marcas da ‘noite das barricadas’. Carros destruídos pelo fogo cobrem o chão, com suas carcaças sem tinta, sujas e cinzentas. As pedras do calçamento, removidas do meio da rua, encontram-se em grandes montanhas nos dois lados. Um vago cheiro de gás lacrimogêneo ainda permanece no ar.

Na junção com a rua Ursulines há um canteiro de obra cuja cerca de arame foi esburacada em vários lugares. Daqui foi levado material para pelo menos uma dúzia de barricadas: tapumes, carrinhos de mão, cilindros de metal, vigas de aço, betoneiras, blocos de pedra. O local também forneceu uma broca pneumática. Os estudantes não puderam usá-la, é claro – não, até que um operário da construção que passava mostrou como usá-la; talvez o primeiro trabalhador a apoiar ativamente a revolta estudantil. Uma vez quebrada, a superfície da rua forneceu paralelepípedos, que logo foram usados de várias formas. Tudo isso já é história. (SOLIDARITY, 1968[2003], pp. 11-2).

“As estruturas não vão às ruas”, esse discurso, utilizado como um dos *slogans* dos levantes de 1968, expressa com muita propriedade o sentido dos questionamentos proporcionados pelo referido levante social. Se as estruturas não vão às ruas, são os sujeitos que vão, com isso, proclama-se a morte da morte do “sujeito”.

Embora os “sujeitos” não existam sem as estruturas, pois essas são constitutivas das relações humanas, os referidos acontecimentos impulsionaram questionamentos ao estruturalismo e a outras correntes epistemológicas, ajudando a desestabilizar certezas e esquemas de interpretação e explicação da realidade.

Se o estruturalismo foi incapaz de explicar a efervescência francesa, as tradicionais interpretações calcadas no princípio da luta de classes também não conseguiam explicar as articulações entre operários fabris da *Renault* e segmentos da classe média parisiense, como, por exemplo, estudantes da *Sorbonne*.

Esses acontecimentos foram fundamentais para revelar que o “sujeito” não estava morto e, ao mesmo tempo, que ele ressurgia com outra configuração muito diferente da noção de “sujeito” da modernidade.

Dialogando com essas experiências históricas, ganham força análises críticas acerca do papel histórico do “sujeito”, propondo outra conceptualização que considere a dinâmica e a complexidade do mundo contemporâneo. Embora não haja consenso entre os pensadores que assumem a crítica aos pressupostos estruturalistas, percebemos, especialmente na crítica pós-estruturalista, a disposição de considerar e valorizar a ação dos indivíduos, agora, conceptualizados como sujeitos descentrados, sem identidade essencial, fixa e permanente.

Laclau e Mouffe (1987, pp. 195-6) discutem a questão da constitutividade dos indivíduos, assumindo as seguintes posições: condenam a noção de sujeito como agente racional, homogêneo e unificado e, quando utilizam a categoria de “sujeito”, estão pensando *posições de sujeito* no interior de uma estrutura discursiva. Para eles, toda *posição de sujeito* é uma posição discursiva e, assim, não há como fixar totalmente posições dentro de um sistema aberto marcado por diferenças.

Desse modo, os conceitos de diferença e antagonismo se apresentam como indispensáveis para a compreensão da categoria de “sujeito” no âmbito da Teoria do Discurso. A noção de antagonismo, embora perca centralidade no pensamento de Laclau (2000) em função do aparecimento da categoria deslocamento²¹, é fundamental para demonstrar que, em sua perspectiva, as relações políticas não são constituídas a partir de lutas entre identidades prontas.

Em corroboração com esse entendimento, a expressão “a presença do outro me impede de ser totalmente eu mesmo” (LACLAU; MOUFFE, 1987, p. 214 – tradução nossa²²) sugere que não há sujeito fechado em si mesmo e que a presença do outro impede a plena constituição do indivíduo.

Na análise dessa questão, Mendonça (2012) se reporta ao exemplo citado por Laclau e Mouffe (1987) sobre o proprietário que expulsa os camponeses de sua terra. Para ele, o ato de expulsão dos camponeses constitui:

[...] uma relação antagônica, na medida em que o proprietário, a partir da ação de expulsão, impede que o camponês seja completamente camponês (ele passa a constituir-se num camponês sem terra). Assim, quando estamos diante de uma lógica antagônica, não estamos diante de identidades pré-constituídas, mas daquelas que têm suas próprias constituições negadas,

²¹ Em *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tempo*, Laclau (2000) analisa o fenômeno de comodificação – apropriação das relações sociais em benefício do capitalismo – para afirmar que os deslocamentos podem ocorrer nesse e em outros sentidos. Assim, todas as transformações no capitalismo geram possibilidades novas e deslocamentos marcados pela pluralidade de centros de poder que desestabilizam a ideia de existência de um núcleo estrutural determinante com última instância de poder (LACLAU, 2000, pp. 74-5).

²² “la presencia del <<Outro>> me impide ser totalmente yo mismo” (LACLAU; MOUFFE, 1987, p. 214).

tendo em vista que a presença do outro é identificada como condição da impossibilidade de plena constituição (MENDONÇA, 2012, p. 208).

O exemplo do camponês é bastante ilustrativo para a compreensão da noção de “sujeito” na Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (1987), isto é, as relações antagônicas revelam que a categoria de “sujeito” está penetrada pelo caráter polissêmico, ambíguo e incompleto. Ao mesmo tempo, é importante enfatizar que não há um único antagonismo nas práticas discursivas nem uma única posição de “sujeito” diante dos antagonismos. Por exemplo, o “sujeito” do feminismo pode assumir posições diferentes diante das razões geradoras da opressão à mulher (nos modos de produção, na família, no direito, nas relações culturais) e, com isso, desenvolver diferentes práticas discursivas de enfrentamento à opressão.

Em resumo, falando com as palavras de Laclau e Mouffe (1987), estamos afirmando que

[...] a especificidade da categoria de sujeito não pode estabelecer-se nem através da absolutização de uma dispersão de posições de sujeito, nem através da unificação igualmente absolutista em torno de um sujeito transcendental (LACLAU; MOUFFE, 1987, p. 207 – tradução nossa²³).

As formulações de Laclau e Mouffe (1987) acerca da categoria de “sujeito” propõem a superação da visão essencialista e fechada da modernidade e defendem uma concepção mais contingencial e dinâmica para pensar a constitutividade dos indivíduos.

Assim como a Teoria do Discurso, outras teorias sociais têm se inserido nesse debate voltado para a compreensão e conceptualização do “sujeito”. Para Morin (2011) e sua epistemologia da complexidade, a noção de “sujeito” articula-se com o conceito de *auto-eco-organização*, consubstanciado no caráter relacional da concepção de indivíduo-sujeito, pois a configuração do “sujeito” é resultado da permanente articulação entre sua singularidade autorreferente (autonomia) e o ecossistema (dependência), assim:

O sujeito emerge ao mesmo tempo que o mundo. Ele emerge desde o ponto de partida sistêmico e cibernético, lá onde certo número de traços próprios aos sujeitos humanos (finalidade, programas, comunicação etc.) são incluídos no objeto máquina. Ele emerge, sobretudo, a partir da auto-organização, onde autonomia, individualidade, complexidade, incerteza,

²³ “la especificidad de la categoría de sujeto no puede establecerse ni a través de la absolutización de una dispersión de «posiciones de sujeto», ni a través de la unificación igualmente absolutista en torno a un «sujeto transcendental»” (LACLAU; MOUFFE, 1987, p. 207).

ambiguidade tornam-se caracteres próprios ao objeto. Onde, sobretudo o termo “auto” traz em si a raiz da subjetividade (MORIN, 2011, p. 38).

O princípio auto-eco-organizativo nos possibilita promover a aproximação, no tocante a conceptualização de “sujeito”, entre a concepção moriniana e a Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (1987). Se, para Morin (2011), o “sujeito” muda em função de sua relação com o meio, para Laclau e Mouffe (1987) o “sujeito” é sempre uma constituição articulatória e precária.

Na análise dessas teorias sociais (pensamento sistêmico e Teoria do Discurso), é visível a convergente crítica à concepção de “sujeito” centrado, fixo e linear da modernidade. Sendo assim, apoiamo-nos nessas epistemologias e teorias para enfatizar que estamos pensando “sujeito” – seja sua formação, sua conceptualização ou sua ação política – na perspectiva polissêmica, contingencial e complexa, por entendermos que essa concepção pode se colocar como importante contributo para o enfrentamento dos grandes desafios do mundo contemporâneo.

Na atualidade, os sujeitos estão imersos em processos políticos, sociais e culturais marcados pela intensidade e velocidade das trocas de influências entre realidades diferentes, tornando-se imprescindível, à sua melhor compreensão, a análise das complexas relações identitárias e a permanente conceptualização da categoria identidade.

2.3.2. “O campo de batalha é o lar natural da ‘identidade’”

Iniciemos nossas reflexões e nossa conceptualização do significante “identidade” a partir das palavras proferidas por Zygmunt Bauman (2005):

A identidade – sejamos claros sobre isso – é um “conceito altamente contestado”. Sempre que se ouvir essa palavra, pode-se estar certo que está havendo uma batalha. O campo de batalha é o lar natural da identidade. Ela só vem à luz no tumulto da batalha, e dorme e silencia no momento em que desaparecem os ruídos da refrega (BAUMAN, 2005, p. 83).

Ao definir metaforicamente a “identidade” como campo de batalha, o sociólogo polonês está enfatizando que a questão da “identidade” é permeada por relações notadamente conflituosas. As “batalhas” relacionadas à questão da “identidade” produzem comportamentos muitas vezes sectários em defesa das memórias, dos esquecimentos, da hegemonização cosmopolita, dos localismos e de outros valores e estratégias consideradas fundamentais para os interesses de grupos dentro dos processos de construções identitárias.

Novamente recorreremos à história como forma de melhor compreender as mudanças e as batalhas que envolvem as relações identitárias e a própria conceptualização da “identidade” ao longo da história.

Na passagem da Idade Média para a Idade Moderna, no ocidente europeu, verificamos processos políticos que apontaram para a formação de Estados Nacionais e para a elaboração de teorias políticas voltadas à legitimação e fundamentação dessas novas estruturas de poder. Os processos de unificação política, verificados nesse período, na Península Ibérica, na França e na Inglaterra, tornaram-se paradigmáticos para outros processos de formação nacional em toda a modernidade e, dialeticamente, alimentaram teorias políticas consubstanciadas na defesa da unidade e do poder coercitivo do Estado Nacional, como é possível verificar, por exemplo, na defesa da unidade italiana²⁴ promovida por Nicolau Maquiavel (1996).

O Estado Moderno, rapidamente configurado em Estado-nação, assumindo importantes tarefas históricas no tocante à questão da “identidade”, passando a interferir de forma decisiva para a constituição de identidades nacionais essencialistas. A identificação e o compromisso de lealdade entre os membros de um grupo social, que no mundo pré-moderno eram assegurados pela etnia, região, tribo, religião e por relações diretas e pessoais, encontram agora guarida no Estado-nação que procura ocultar as diferenças entre os membros de uma comunidade nacional. Hall (2011) chama a atenção para o fato de que essas diferenças “[...] foram gradualmente sendo colocadas, de forma subordinada, sob aquilo que Gellner chama de “teto político” do estado-nação, que se tornou, assim, uma fonte poderosa de significados para as identidades culturais modernas” (HALL, 2011, p. 48).

Os Estados Nacionais, em suas versões totalitárias e liberais, se apropriaram das identidades nacionais e passaram a utilizá-las como eficazes instrumentos de identificação e manipulação política dos membros da comunidade nacional. Uma estratégia muito utilizada pelos Estados-nação, no sentido de fortalecer a identidade nacional, é a proclamação e manipulação dos símbolos nacionais, como, por exemplo, a personificação nacional, verificável nas situações ilustradas a partir das figuras a seguir:

²⁴ Em *O Príncipe*, especialmente no capítulo XXVI, *Exortação para procurar tomar a Itália e libertá-la das mãos dos bárbaros*, Maquiavel (1996) enfatiza a necessidade de um exército inteiramente italiano para combater os estrangeiros. A defesa do Estado unificado e coercitivo tem forte presença na obra do pensador florentino.

Figura 1: Independência ou Morte! Pedro Américo, 1888, Museu Paulista



Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Pedro_Am%C3%A9rico>. Acesso em 28-04-2014.

Figura 2: Tiradentes Esquartejado, Pedro Américo, 1893, Museu Mariano Procópio



Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Pedro_Am%C3%A9rico>. Acesso em 28-04-2014.

A primeira imagem, *O Grito do Ipiranga*, de 1888, é parte do esforço do Império brasileiro em busca de sua própria sobrevivência no momento em que vive sob a ameaça do republicanismo. Manter viva a imagem heroica de D. Pedro I como fundador da nação brasileira foi, naquele momento, parte de uma estratégia voltada para manipulação da identidade nacional em defesa da Monarquia brasileira.

Na segunda imagem, *Tiradentes Esquartejado*, de 1893, a República brasileira, recém-proclamada, busca a construção de sua própria “identidade”. Nesse sentido, Tiradentes é uma

Tradição Inventada²⁵ com o propósito de despertar nos brasileiros o sentimento de pertencimento e de identificação com o novo regime político. José Murilo de Carvalho (2008), ao abordar a heroização de Tiradentes pela República brasileira, afirma que:

A luta em torno do mito de origem da República mostrou a dificuldade de construir um herói para o novo regime. Heróis são símbolos poderosos, encarnações de idéias e aspirações, pontos de referência, fulcros de identificação coletiva. São, por isso, instrumentos eficazes para atingir a cabeça e o coração dos cidadãos a serviço da legitimação de regimes políticos (CARVALHO, 2008, p. 55).

A partir dessas reflexões, podemos afirmar que os símbolos nacionais e, *a fortiori*, a identidade nacional são mobilizados para serem inclusivos e representativos de todos os membros da comunidade nacional como forma de deixá-los mais susceptíveis à órbita de ação do Estado-nação. Nesse jogo, as identidades são manipuladas e modificadas em função dos interesses dos grupos hegemonzados no poder e na direção política dos Estados nacionais, procurando subordinar as diferenças internas ao interesse da pátria mãe. Ao mesmo tempo, as identidades nacionais são também práticas discursivas na medida em que constroem sentidos que organizam nossas ações e alimentam a percepção que temos dos outros e de nós mesmos.

As identidades nacionais não foram capazes de anular as identidades de grupos particulares no âmbito dos Estados Nacionais, no entanto, na modernidade, as “identidades” se constituíram com características mais centradas, inteiras, coerentes e essencialistas. Com isso, as diferenças no âmbito da sociedade foram, muitas vezes, escondidas pelo interesse dos Estados-nação e de suas estratégias de unidade política, ideológica e cultural.

A partir do final do século passado, com o aprofundamento da interdependência global, as “identidades” fortes e essencialistas têm sido submetidas a complexos processos de mudanças. Não temos a pretensão de tentar aferir se a globalização fortalece ou enfraquece as identidades nacionais, pois entendemos que a exacerbação nacionalista e os discursos de valorização das identidades particularistas estão inseridos no conjunto das disputas que caracterizam a complexidade do mundo contemporâneo.

Acreditamos, entretanto, que a interdependência global e as trocas culturais mais intensas, em função, principalmente, da aceleração dos movimentos migratórios e do uso sistemático da internet, estão provocando a fragmentação e pluralização do significante

²⁵ Hobsbawm e Ranger (1984) definem a Invenção das Tradições como “[...] um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas, tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição [...]” (HOBSBAWM; RANGER, 1984, p. 9).

“identidade”, deixando-o mais híbrido e, nesse sentido, a questão da “identidade” torna-se muito mais complexa do que na modernidade.

Hall (2011) cita um caso bastante ilustrativo sobre o que ele chama de “o jogo das identidades”:

Em 1991, o então presidente americano, Bush, ansioso por restaurar uma maioria conservadora na Suprema Corte americana, encaminhou a indicação de Clarence Thomas, um juiz negro de posições políticas conservadoras. No julgamento de Bush, os eleitores brancos (que podiam ter preconceitos em relação a um juiz negro) provavelmente apoiariam Thomas porque ele era conservador em termos da legislação de igualdade de direitos, e os eleitores negros (que apoiam políticas liberais em questões de raça) apoiariam Thomas porque ele era negro. Em síntese, o presidente estava “jogando o jogo das identidades” (HALL 2011, p. 19).

Posteriormente, o Juiz Thomas foi acusado de assédio sexual por uma mulher negra. Esse fato dividiu as opiniões das pessoas em função de suas “identidades” particulares, mulheres negras conservadoras, mulheres negras liberais, mulheres brancas conservadoras, mulheres feministas, homens brancos, homens negros, homens sexistas, homens liberais se comportaram com “identidades” contraditórias que se deslocavam e se cruzavam todo instante. Assim, nenhuma “identidade” singular, seja de classe, de etnia ou de gênero, foi capaz de “alinhar todas as identidades como uma identidade mestra” (HALL, 2011, p. 21).

O exemplo de Hall (2011) é elucidativo sobre o caráter híbrido e fraturado das “identidades” na atualidade, pois evidencia que o descentramento do “sujeito” moderno aponta para a existência de “identidades” que não são definidas *a priori*, mas construídas e deslocadas a todo instante. O “sujeito” assume, assim, “identidades” contingentes e precárias caracterizadas pela pluralidade de centros.

Para Laclau e Mouffe (1987) todas as “identidades” são relacionais, no sentido de serem

[...] relações, como conjunto estrutural sistemático, não logram absorver as identidades; porém como as identidades são puramente relacionais, esta é apenas outra forma de dizer que não há identidade que logre constituir-se plenamente (LACLAU; MOUFFE, 1987, p.188 – tradução nossa²⁶).

²⁶ “Las relaciones, como conjunto estructural sistemático, no logram absorber a las identidades; pero como las identidades son puramente relacionales, ésta no es sino otra forma de decir que no hay identidad que logre constituirse plenamente” (LACLAU; MOUFFE, 1987, p.188).

Na visão dos autores supracitados, não há princípio único que fixe o campo das diferenças (cf. LACLAU; MOUFFE, 1987, p. 189). Nossa compreensão coaduna com a ideia de incompletude de toda totalidade, levando-nos a contestar a visão de “identidade” como totalidade saturada.

Diante das “identidades” híbridas, fragmentadas e precárias na atualidade, uma questão ganha relevância no contexto dos desafios do mundo contemporâneo: como articular, envolver, mobilizar e dar direção política às lutas sociais coletivas dos nossos dias? Como construir teorias da ação humana necessárias às mudanças políticas? Laclau e Mouffe (1987) nos oferecem uma pista interessante a partir da apresentação do conceito de *pontos nodais*. Tal conceito pode ser definido como sendo a impossibilidade de fixação última do sentido, o que implica em dizer que deve haver fixações parciais e que os campos discursivos privilegiados para a fixação parcial de sentido são, na verdade, os *pontos nodais* (cf. LACLAU; MOUFFE, 1987, p. 191).

Assim, as diferenças identitárias não devem ser pensadas como pontos de exclusão e eliminação entre os “sujeitos” (*antagonismo*), devem, por outro lado, ser reconhecidas como diferenças constitutivas das “identidades” (*agonismo*). Nesses termos, buscam-se, através dos pontos de equivalência, as possibilidades de fixações de sentidos articulatórios de grupos particulares, ainda que fixações parciais.

Uma manifestação social de luta coletiva que vem ganhando força no Brasil e no mundo são as passeatas em defesa da diversidade de orientação sexual. Tal é bastante ilustrativo no que diz respeito às diferenças e às equivalências de que nos falam Laclau e Mouffe (1987).

Vejamos alguns dados sobre o perfil dos participantes da 16ª edição da parada LGBT, cujo tema foi “Homofobia tem cura: educação e criminalização”, ocorrida no dia 10 de junho de 2012, na cidade de São Paulo:

Tabela 1 – PARADA LGBT 2012: PERFIL DE PÚBLICO

RENDA MENSAL	2012	OCUPAÇÃO	2012
Até 1 SM	7,5%	Assalariado	42,7%
De 1 a 3 SM	27,7%	Func. Público	12,1%
De 3 a 5 SM	29,8%	Profissional liberal	9,0%
De 5 a 10 SM	18,7%	Autônomo	14,8%
De 10 a 15 SM	7,4%	Estudante	10,1%
De 15 a 20 SM	3,7%	Empresário	3,9%
De 20 a 25 SM	2,5%	Aposentado	3,4%
Acima de 25 SM	2,8%	Desempregado	4,0%
IDADE	2012	INSTRUÇÃO	2012
De 18 a 24 anos	38,0%	Básico	2,4%
De 25 a 29 anos	20,4%	Fundamental	7,4%
De 30 a 39 anos	19,1%	Médio	40,8%
De 40 a 49 anos	10,1%	Sup. Incompleto	17,2%
De 40 a 49 anos	7,5%	Sup. Completo	24,0%
60 anos ou mais	4,9%	Pós-graduado	8,2,0%

FONTE: Relatório da Parada LGBT 2012 elaborado pelo Observatório do Turismo da cidade de São Paulo. (Disponível em: http://www.observatoriodoturismo.com.br/pdf/boletim_semensal_2012_1.pdf. Acesso em 06/08/2014) (Texto adaptado)²⁷

Se levarmos em consideração que 7,5% dos participantes têm renda mensal de até 01 salário mínimo e que 2,8% têm renda mensal acima de 25 salários mínimos, é perceptível que são pessoas com realidades socioeconômicas bastante diferentes. Além disso, o estudo revela a participação de pessoas com mais de 60 anos, 4,9%, e de jovens entre 18 e 24 anos, 38,0%, de assalariados, 42,7%, e de empresários, 3,9%.

Apesar das diferenças econômicas entre as pessoas presentes na manifestação, há pelo menos um ponto de equivalência que as articula: a disposição de lutar contra a homofobia. Se o tema em questão fosse o aumento do salário mínimo, dificilmente teríamos empresários e assalariados identificados e articulados numa mesma manifestação. Portanto, as identidades híbridas, relacionais e precárias são capazes de aproximar e afastar as mesmas pessoas em função dos contextos em que estão inseridas. Assim, acreditamos que o conceito de “identidade” próprio da modernidade, com rígida fixação de sentidos já não responde à complexidade do mundo contemporâneo e não é capaz de apresentar as melhores estratégias de resistência social. As identidades nacionais ou de classe participam do “jogo das

²⁷ Por questões de melhor visualização da Tabela 1, decidimos adaptar o texto desde a fonte. Porém, nenhuma informação foi alterada. Qualquer inadequação, contudo, é de responsabilidade nossa.

identidades”, mas não conseguem por si só articular os sujeitos, muito menos promover a fixação definitiva e estável de sentidos.

A complexidade do mundo contemporâneo não significa a superação das identidades nacionais ou locais, mas exige uma leitura mais acurada de suas múltiplas dimensões como, por exemplo, do conceito de “lugar” e de “tempo”, especialmente das novas implicações da relação entre o universal e o particular.

2.3.3. O lugar como o “espaçotempo” de onde falam os sujeitos

A história nos lançou diante da multiplicação das identidades em função de um conjunto complexo de motivações, entre as quais, destacamos as mudanças nos sentidos que atribuímos à noção de “lugar”. Bhabha (2001) discute o “lugar” em estreita relação com os conflitos e as diferenças que caracterizam os “encontros culturais”, condena a oposição binária Terceiro Mundo/Ocidente e propõe a existência de fronteiras complexas entre essas esferas. É a partir desse lugar híbrido de valor cultural que se articulam e ganham sentidos as relações entre o global e o local e entre universal e o particular.

Nesse sentido, Bhabha (2001, p. 241) afirma que a cultura como estratégia de sobrevivência é transnacional e tradutória. É transnacional, pois os discursos pós-coloniais contemporâneos estão marcados por histórias de deslocamentos culturais como, por exemplo, o trânsito maciço de pessoas do Terceiro Mundo para países ricos do Ocidente. Ao mesmo tempo, é tradutória em função de sua complexidade, não sendo possível sua compreensão a partir do discurso simplificador da nação ou da tradição cultural autêntica.

O “lugar” como zona indeterminada é o espaço da ação política como estratégia discursiva de onde falam os “sujeitos” e fazem brotar outras perspectivas de “identidades”, constituídas na confluência das relações entre o universal e o particular. Esses espaços do “nem um nem outro” desafiam às noções de “identidades” totalizantes e absolutas e (re)configuram o “lugar” como “espaçotempo” das formulações híbridas gestadas nos diálogos das diferenças culturais. É a emergência do que Bhabha (2001, pp. 67-8) chama *Terceiro Espaço da Enunciação*, em que o significado e os símbolos da cultura não têm unidade, tornando possível que até “os mesmos signos possam ser apropriados, traduzidos, re-historicizados e lidos de outro modo”.

Na discussão sobre universalismo, particularismo e identidade, Ernesto Laclau (2011, p. 49) apresenta a seguinte questão: “Seriam as relações entre particularismo e universalismo

simples relações de exclusão mútua?”. Em seguida, analisa três formas históricas de pensar as relações entre o particular e o universal.

A primeira abordagem – situada no campo da filosofia antiga clássica – defende a existência de uma linha divisória incontaminada entre o universal e o particular, não havendo qualquer mediação possível entre ambas. Isto é, ou o particular é eliminado para realizar em si o universal, ou nega o universal para a afirmação de seu particularismo (LACLAU, 2011, p. 50).

A segunda forma histórica – ligada ao cristianismo – está ancorada na lógica da encarnação, segundo a qual, a totalidade pertence a Deus e a particularidade é o corpo que o encarna. Desse modo, Deus é o mediador absoluto que modela o particular, mas jamais é alterado por ele, ou seja, o particular é encarado como mero reflexo do universal. Nas palavras de Laclau (2011), o universal assume o papel “do *agente privilegiado da história*, aquele cujo corpo particular era a expressão de uma universalidade que o transcendia” (LACLAU, 2011, p. 51).

A terceira vertente – alimentada pela razão iluminista – propõe a superação do passado irracional (“lugar” dos erros e loucuras), e a proclamação do futuro racional (“lugar” do equilíbrio e do progresso). A superação da lógica da encarnação era condição *sine qua non* para o progresso da humanidade e, dessa forma, a razão passa a ser o universal explicativo e modelador de toda e qualquer dimensão particular (LACLAU, 2011, pp. 51-2).

Dialogando com a história, podemos afirmar que a crítica iluminista (europeia por excelência), em relação à lógica da encarnação, apontou para a superação de uma determinada universalidade e para a emergência de outra, pois, agora, a visão de mundo calcada no racionalismo e no cientificismo precisa deixar de ser crítica particular para se constituir em valor universal. Por exemplo, a expansão imperialista europeia do século XIX “tinha de ser apresentada em termos de uma função civilizatória universal” (LACLAU, 2011, p. 52).

Refletindo sobre essa análise de Laclau (2011), concordamos com sua crítica às três formas históricas apresentadas e defendemos que as relações entre o universal e o particular e as formas de pensá-las ao longo da história são práticas discursivas, imbricadas em processos de hegemonização, que não permitem sua definição como simples relações de exclusão mútua. Dessa forma,

Toda essa história aparentemente nos leva a uma conclusão inevitável: a brecha entre o universal e o particular é irreparável – o que equivale dizer que o universal nada mais é um particular que em algum momento se tornou dominante, que não há nenhuma possibilidade de alcançar uma sociedade

reconciliada. E, de fato, o espetáculo das lutas políticas e sociais dos anos 1990 parece nos confrontar, como foi dito, com uma proliferação de particularismos, enquanto o ponto de vista da universalidade vai cada vez mais sendo posto de lado como um sonho totalitário ultrapassado. (LACLAU, 2011, p. 54).

A contemporaneidade tem revelado a efervescência dos particularismos, configurada na fragmentação das lutas sociais e na diminuição da capacidade homogeneizadora dos Estados nacionais. Entendemos que essa realidade não representa o colapso total do universal e não apostamos no isolacionismo como saída para a afirmação das “identidades” particulares.

Laclau (2011, p. 54) nos adverte sobre os riscos de assumirmos posições fechadas ou isolacionistas como forma de proteger, das influências do universal, as “identidades” e as culturas particulares e, nesse sentido, elabora sua crítica ao que chama de *puro particularismo*.

Em sua análise, o *puro particularismo* é autodestrutivo, pois, ao defender o isolamento como meio de assegurar a autodeterminação das minorias oprimidas (sexuais, raciais e nacionais, por exemplo), está concordando com isolamento de grupos reacionários (sexistas, racistas e nazistas, por exemplo), e, assim, colaborando com a ideia de conservação de identidades essencialistas e incontaminadas.

Nesse caso, as “identidades” particulares não estariam em posição antagônica umas em relação às outras, mas coexistiriam em um todo coerente, isto é, manteriam uma relação apenas diferencial, e não “antagonística” em relação às outras, e, assim, cada “identidade” particular seria fundamento total e intransponível. Além disso, se as relações entre os grupos sociais são sempre relações de poder, o isolacionismo como estratégia de autoafirmação identitária é mantenedor do *status quo* e alimento da ideia de *desenvolvimentos separados* (LACLAU, 2011, pp. 54-5).

Em síntese, podemos afirmar que as estratégias voltadas para livrar o particular das influências do universal ou para modelar totalmente o particular a partir do universal, além de irrealizáveis historicamente, apontam para a manutenção das relações de poder na medida em que os grupos sociais isolados não alteram suas “identidades” particulares nem alteram os contextos nos quais estão inseridos.

Em oposição a essas formas segregacionistas, Laclau (2011, p. 57) afirma que o universal surge do particular como “um horizonte incompleto que sutura uma identidade específica deslocada”. Em sintonia com essa reflexão, acreditamos que a utilização do “lugar” como estratégia para a clausura total de grupos particulares em nome das “identidades” puras, não é viável ou progressista.

Não esqueçamos que, embora em outros contextos e sob a ação de outros agentes, foi a lógica da clausura e dos *desenvolvimentos separados* que alimentaram o *apartheid* e o *lebensraum*²⁸. Contudo, é importante salientar que reconhecemos a importância de algumas estratégias que visam proteger culturas particulares da exploração econômica e da dominação cultural, como, por exemplo, as reservas indígenas no Brasil.

Nesse sentido, é possível perceber proximidades entre Laclau (2011) e Bhabha (2001), especialmente na rejeição à oposição binária entre o universal e o particular e na compreensão do “lugar” como espaço discursivo por onde circulam identidades culturais sempre incompletas.

Outra contribuição que julgamos válida para pensarmos a relação entre universal e particular e, mais especificamente, a relação entre sociedade e indivíduo é o *princípio hologramático* elaborado por Edgar Morin (2010). De acordo com esse princípio (já tratado anteriormente), não podemos pensar as partes negligenciando o todo, nem compreender o todo sem levar em consideração as partes.

Nesse sentido, o *princípio hologramático* e a epistemologia da complexidade respaldam o nosso entendimento sobre a impossibilidade de resguardar identidades particulares das influências globais e, ao mesmo tempo, permitem que pensemos o “lugar” e as articulações entre o universal e o particular como partes indissociáveis de um sistema complexo.

As mudanças na concepção de “lugar” e de espaço se articulam dialeticamente com as mudanças na noção de “tempo”. Nesse sentido, são ilustrativas as palavras de Bauman (2001)

Quando eu era criança (e isso aconteceu em outro tempo e em outro espaço) não era incomum ouvir a pergunta “Quão longe é daqui até lá?” respondida por um “Mais ou menos uma hora, ou um pouco menos se você caminhar rápido”. Num tempo ainda anterior à minha infância, suponho que a resposta mais comum teria sido “se você sair agora estará lá por volta do meio dia” [...]. Hoje em dia, pode-se ouvir ocasionalmente essas respostas. Mas serão normalmente precedidas por uma solicitação para ser mais específico: “Você vai de carro ou a pé?” (BAUMAN, 2001, pp.127-8).

A relação entre distância a ser percorrida e tempo necessário para percorrê-la é o ponto de partida para as reflexões de Bauman (2001) acerca das mudanças na noção de “tempo”, produzidas pela modernidade. Os avanços tecnológicos colocados a serviço do aprimoramento dos transportes produziram novas concepções de “tempo” e da relação

²⁸ Espaço Vital, conceito inicialmente desenvolvido pelo geógrafo alemão Friedrich Ratzel, no século XIX, que foi apropriado e adaptado às teorias racistas e expansionistas desenvolvidas por Hitler e pelo nazismo alemão no século XX (cf. BURKE, 1997, pp. 25-6).

tempo/espço. A redução do “tempo” como forma de dominar o espço (conquista de territórios) e, associado a isso, a construção da noção de “tempo”, metaforicamente, como sinônimo de dinheiro, tornaram-se marcas da modernidade.

A modernidade compatibilizou o “tempo” veloz, flexível e maleável, como forma de conquistar território, com o “tempo” rígido e inflexível, como forma de controlar e disciplinar o trabalho na fábrica.

Na pós-modernidade, a aceleração dos processos globais, especialmente as transformações nos meios de transportes e de comunicações, tem encurtado distâncias entre lugares e reconfigurado às noções de “tempo” e espço. Assim,

A mudança em questão é a nova irrelevância do espço, disfarçada de aniquilação do tempo. No universo do software da viagem à velocidade da luz, o espço pode ser atravessado, literalmente, em “tempo nenhum”; cancela-se a diferença entre “longe” e “aqui” (BAUMAN, 2001, p. 136).

A desvalorização do espço por meio do “tempo” produz a emergência da vida instantânea e aponta para a volatilidade e flexibilidade dos sujeitos e de seus processos identitários. As redefinições das noções de “tempo” e “lugar” e a intensificação dos encontros entre culturas diferentes dão vida as formulações de Bhabha (2001) sobre diferença cultural e nos convidam a refletir acerca de formulações conceituais sobre o significante “encontros culturais”.

2.3.4. A história da humanidade é a história das diferenças culturais

Os estudos históricos e a História enquanto disciplina escolar, desde suas primeiras construções até os nossos dias, têm se debruçado sobre os contatos entre membros de uma mesma sociedade e entre pessoas de sociedades diferentes. Se considerarmos que todas as sociedades constituídas ao longo do tempo foram/são construídas e significadas por sujeitos de cultura e que cada pessoa ou grupo se define de modo idiossincrático, podemos afirmar que a história da humanidade é a história dos encontros e das diferenças culturais.

Essa é uma das chaves que nos ajuda a entender a importância atribuída, pela História e pelo ensino de História, aos estudos culturais, pois, desde as primeiras diásporas humanas até a intensificação dos deslocamentos humanos na atualidade, os encontros, conflitos e diálogos culturais estão na base das relações entre pessoas e sociedades.

Os “encontros culturais” têm sido objeto de abordagens variadas ao longo do tempo em função das mudanças processadas na história e da multiplicidade de teorias e concepções que alicerçam tais reflexões. Os discursos da modernidade calcados na ideia da coesão social nacional e do essencialismo cultural, por exemplo, têm produzido sentidos simplificadores e estereotipados quanto tratam dos encontros e das diferenças culturais.

Tais simplificações ficam perceptíveis nos discursos voltados para o enquadramento de determinados povos (que habitam um continente, um Estado-nação ou mesmo uma comunidade particular) na lógica homogeneizante da cultura comum, como se pode observar em afirmações do tipo: cultura africana, orientais, cultura brasileira ou cultura indígena. São discursos que tratam africanos, orientais ou índios brasileiros como povos unificados em termos geográficos, raciais, políticos e culturais, que ocultam as diferenças e negam a esses povos o direito de significar as representações a seu próprio respeito.

No âmbito dos Estados nacionais modernos essa foi/é uma estratégia voltada para ocultamento das diferenças e afirmação da identidade nacional. Nesse caso, a negação das diferenças culturais torna-se estratégica para despertar a sensação de pertencimento em todos os membros da comunidade nacional. Bhabha (2001), ao analisar a força da ideia de nação em narrativas literárias de Goethe e Bakhtin, critica a negação das diferenças culturais em função da construção da ideia de povo unitário, como podemos observar nas palavras a seguir:

Podemos começar questionando a metáfora progressista da coesão social moderna – *muitos como um* – compartilhada por teorias orgânicas do holismo da cultura e da comunidade e por teóricos que tratam gênero, classe ou raça como totalidades sociais que expressam experiências coletivas unitárias (BHABHA, 2001, p. 203).

A construção da ideia de povo unitário, representada na metáfora do *muitos como um*, passa pela negação das diferenças culturais sem que se garanta a inclusão de todos os membros da comunidade nacional no projeto de nação.

A análise da formação nacional brasileira apoiada na metáfora do *muitos como um*, por exemplo, nos permite afirmar que os discursos legitimadores da gênese nacional brasileira alimentaram nos negros escravos o sentimento de pertencimento e de coesão nacional, ao mesmo tempo em que criaram instrumentos políticos de manutenção da escravidão e de subalternidade cultural.

Além disso, os discursos que articulam coesão nacional e cultura comum são estratégias apoiadas na ideia de passado comum que objetivam a superação de conflitos do presente. Várias narrativas sobre a história do Brasil e o próprio ensino de História foram/são,

muitas vezes, articulados com o propósito de despertar o sentimento de identificação e a coesão social entre os membros da comunidade nacional e, desse modo, desarticular as ações de determinados grupos diante de sua marginalização no presente.

No Brasil, as narrativas acerca da união das três raças (aliança entre brancos, negros e índios para combater a presença holandesa no século XVII) configuram-se como representação, ancorada na ideia de um passado comum, constituída e permanentemente renovada no sentido de ofuscar as diferenças e exaltar a coesão. Por outro lado, essas estratégias construtoras da ideia de povo unitário são constantemente interpeladas por insurgências que questionam e negam a ideia de coesão e de homogeneidade cultural, pois percebem que a afirmação das diferenças culturais é condição para sua sobrevivência, seja nas narrativas sobre o passado ou na agência política do presente. Assim, a construção do conceito de povo é também parte das lutas entre sujeitos no sentido de afirmar suas culturas e suas representações históricas. Segundo Bhabha (2001),

O conceito de povo não se refere simplesmente a eventos históricos ou a componentes de um corpo político patriótico. Ele é também uma complexa estratégia retórica de referência social: sua alegação de ser representativo provoca uma crise dentro do processo de significação e interpelação discursiva. Temos então um território conceitual disputado, onde o povo tem de ser pensado num tempo-duplo; o povo consiste em “objetos” históricos de uma pedagogia nacionalista, que atribui ao discurso uma autoridade que se baseia no pré-estabelecido ou na origem histórica constituída no passado; o povo consiste também em “sujeitos” de um processo de significação que deve obliterar qualquer presença anterior ou originária do povo-nação para demonstrar os princípios prodigiosos, vivos, do povo como contemporaneidade, como aquele signo do presente através do qual a vida nacional é redimida e reiterada como um processo reprodutivo (BHABHA, 2001, pp. 206-7).

Nessa seara de disputas e ambiguidades, os discursos da modernidade voltados para a coesão nacional tentam promover o apagamento das diferenças e produzir visões estereotipadas de determinadas culturas. Ao caracterizar tais culturas como essencialistas e ao rejeitá-las por serem consideradas bestiais, ou incivilizadas, os discursos voltados para a coesão estão afirmando que há culturas fixas com raízes inalteráveis (ordem estável), e, paradoxalmente, que estão fora de uma determinada ordem social ou nacional (desordem). Bhabha (2001), ao analisar, no discurso colonial, a importância do conceito de *fixidez* e sua relação com a produção do estereótipo, nos chama atenção para essa questão, nos seguintes termos:

A fixidez, como signo da diferença cultural/histórica racial no discurso do colonialismo, é um modo de representação paradoxal: conota rigidez e ordem imutável como também desordem, degeneração e repetição demoníaca, do mesmo modo, o estereótipo, que é sua principal estratégia discursiva, é uma forma de conhecimento e identificação que vacila entre o que está sempre “no lugar”, já conhecido, e algo que deve ser ansiosamente repetido... como se a duplicidade essencial do asiático ou a bestial liberdade sexual do africano, que não precisam de prova, não pudessem na verdade ser provadas jamais no discurso (BHABHA, 2001, p.105).

Essa concepção essencialista produz uma visão preconceituosa dos “encontros culturais” na medida em que proclama a possibilidade da existência de culturas fechadas e, principalmente, por defender o fechamento (ou a não circulação das culturas dos povos subalternos), como garantia da não contaminação das “culturas superiores”. Bhabha (2001, p. 111), na análise do discurso colonial, afirma que o objetivo da *fixidez* é “apresentar o colonizado como uma população de tipos degenerados com base na origem racial de modo a justificar a conquista e estabelecer sistemas de administração e instrução”. A produção desses estereótipos ajuda a construir relações culturais mutuamente hostis em diferentes contextos históricos.

Desse modo, é possível afirmar que os discursos da modernidade pautados na defesa da coesão social, da cultura comum e do essencialismo produzem leituras simplificadoras e preconceituosas acerca dos “encontros culturais”.

Seguindo outro caminho, propomos que os “encontros culturais” sejam tratados como discursos, o que implica no respeito às diferenças que caracterizam a dinâmica histórica de cada povo e de cada cultura. A superação das concepções simplificadoras e estereotipadas passa pelo rompimento com a ideia de que culturas diferentes são barreiras intransponíveis envolvidas em lutas dicotômicas entre o bem e o mal. Em nosso ponto de vista, não há nada que seja essencialmente bom ou mal, santo ou demoníaco, muito menos, culturas intransponíveis.

Ao contrário, há uma tênue fronteira entre essas posições que é mediada por contextos culturais sempre contingenciais. Como sugere Bhabha (2001, p. 20), o que há são culturas intersticiais, pois é na emergência dos interstícios que o interesse comunitário e o valor cultural são negociados.

A diferença cultural e os “encontros culturais” não devem ser pensados como simples jogo de polaridades e pluralidades fechadas umas às outras, nem devem ser tratados como adição harmoniosa e cumulativa de influências recíprocas. A análise dos “encontros culturais”

nos leva a ler, nos rastros dos discursos, os sentidos produzidos pela circulação de culturas (circularidade) e pelas contradições que são negociadas e não simplesmente negadas.

Assim, neste estudo, quando abordamos os sentidos produzidos pelo significante “encontros culturais” no currículo-ensino de História, rejeitamos a improdutividade das posições fechadas e essencialistas e apostamos, com Bhabha (2001), na percepção de que os contatos culturais são sempre alimentados por sujeitos que carregam culturas intersticiais e que circulam por *entre-lugares* ou por fronteiras permanentemente hibridizadas.

Nesses lugares, circulam sujeitos culturais híbridos atribuindo significado às suas representações, produzindo saberes e travando lutas políticas, em torno das quais o currículo-ensino de História está inserido.

Estamos tratando o currículo-ensino de História como construção cultural com sentidos produzidos discursivamente ou com significados construídos em função dos seus contextos históricos e dos processos de hegemonização, nos quais se encontra inserido. Por essa razão, consideramos contributivo ao nosso estudo a discussão em torno dos conceitos de hegemonia e circularidade, sobre os quais trataremos no capítulo a seguir.

3. CIRCULARIDADE ABERTA DE SABERES INSURGENTES: PROCESSOS DE HEGEMONIZAÇÃO NO CURRÍCULO-ENSINO DE HISTÓRIA

Neste capítulo, desenvolvemos ampla discussão em torno dos conceitos de *hegemonia* (LACLAU; MOUFFE, 1987), *circularidade cultural* (GINZBURG, 1987) e *saberes docentes* (TARDIF, 2008). A articulação desses conceitos tem o propósito principal de alicerçar nosso argumento de que o currículo-ensino de História configura-se como espaço aberto à circularidade aberta de saberes insurgentes e, desse modo, encontra-se envolvido em permanentes processos de hegemonização.

3.1. Hegemonia: a genealogia do conceito

O conceito de hegemonia tem uma história que antecede sua utilização e conceptualização por Gramsci (1999). Segundo Perry Anderson (2002, p. 26), o “*termo gegemoniya* era um dos lemas políticos centrais no movimento socialdemocrata russo do fim dos anos 1890 a 1917”.

São múltiplos os sentidos e interpretações em torno do conceito de hegemonia no âmbito do marxismo. No contexto da III Internacional, por exemplo, a preocupação central do proletariado girava em torno do exercício de sua liderança sobre o conjunto dos explorados.

Em Lenin (1988), a hegemonia é pensada em termos de vanguarda ou de liderança política, sendo o proletariado apontado como única classe capaz de exercer a direção do processo revolucionário.

Nesse sentido, o líder da Revolução Bolchevique de 1917 utilizou o termo hegemonia para afirmar essa tarefa histórica do proletariado e para combater a posição dos reformistas russos que estavam dispostos a entregar a direção política, no contexto do Ensaio Revolucionário de 1905²⁹, aos setores democrático-burgueses. Anderson (2002) sugere que

Lenin, por sua vez, logo acusou os mencheviques de abandonar o conceito de hegemonia pela aceitação tácita do papel dirigente do capital russo na revolução burguesa contra o czarismo. Seu apelo por “ditadura democrática

²⁹ O Ensaio Revolucionário de 1905 é o nome comumente atribuído por historiadores ao conjunto de acontecimentos – como a derrota da Rússia na guerra russo-japonesa e o massacre de populares pelas tropas do czar no Domingo Sangrento – que contribuíram para o enfraquecimento do regime czarista, funcionando como um “ensaio geral” para a revolução de outubro de 1917.

do proletariado e do campesinato” na revolução de 1905 visava justamente dar uma fórmula governamental à estratégia tradicional à qual ele continuava fiel (ANDERSON, 2002, p. 28).

Essa preocupação com a posição de vanguarda do proletariado e de sua relação com o conjunto dos oprimidos nas lutas pelo poder foi o fio condutor da aproximação entre o marxismo e o conceito de hegemonia.

Gramsci ingressa nesse debate trazendo novos contornos para o tema da hegemonia que, ao longo de sua obra, aparece com sentidos diferentes. Em dois escritos de 1926, *Carta ao Comitê Central do Partido Comunista Soviético* e *Alguns Temas da Questão Meridional*, é ressaltada a necessidade de o proletariado se aliar a outros setores explorados com o fim de exercer sua hegemonia sobre eles. Prevalece, nesse momento, uma ideia muito próxima daquela afirmada nos textos soviéticos, isto é, a hegemonia pensada no sentido de direção política. Já nos *Cadernos do cárcere*, o termo adquire, predominantemente, o sentido de direção cultural (cf. BOBBIO, 1982, pp. 45-6).

A partir desse movimento intelectual e das reflexões acerca da experiência russo/soviética, Gramsci (1999) passa a questionar a validade de se aplicar o modelo revolucionário russo em países avançados do ocidente, como a Itália. Seguindo essa trilha, desenvolve os conceitos de *guerra de posição* e de *guerra de movimento*. Segundo ele, a Rússia czarista se caracterizava por apresentar o estado forte e a sociedade civil fraca, enquanto que no ocidente a sociedade civil é forte e o estado é equilibrado. Assim, não era possível fazer no ocidente o mesmo movimento de assalto ao poder ocorrido na Rússia, sendo a *guerra de posição* a única forma possível no ocidente.

Essa preocupação levou o pensador italiano a dedicar boa parte de suas reflexões as articulações entre sociedade civil-consentimento/estado-coerção e as suas implicações na construção da hegemonia. É importante destacar que a questão da hegemonia, em Gramsci (1999), é deslocada do campo das alianças que envolvem o proletariado para o campo das estruturas do poder burguês.

De acordo com Anderson (2002, pp. 38-49), há três modelos, voltados para a compreensão dessa questão, apresentados ao longo dos *Cadernos*. No primeiro modelo, são analisadas as diferenças entre oriente, em particular o caso russo, com visível predominância da coerção do estado czarista, e o ocidente, onde a burguesia governa com as concessões da sociedade civil. Nesse modelo, prevalece a ideia de que a sociedade civil é o lugar onde se exerce a hegemonia.

No segundo momento, Gramsci (1999) não atribui à sociedade civil preponderância sobre o estado no tocante à construção da hegemonia, que passa a ser pensada como resultado da combinação entre força e consentimento. No terceiro modelo, ao incluir a sociedade política e a sociedade civil em seus domínios, o estado deve ser visto também como aparelho privado responsável pela construção de hegemonia.

Desse modo, Gramsci (1999) adota o conceito de hegemonia para pensar a relação entre a burguesia e o proletariado em uma ordem capitalista estável na Europa ocidental, especialmente, para pensar as formas de consentimento da classe operária em relação à dominação burguesa. Assim, a ação política deve levar em consideração outras dimensões das lutas pelo poder que vão além das disputas pelo controle do aparelho estatal, assumindo uma dupla perspectiva de força e consentimento. Gramsci (1999) toma emprestado o *mito do centauro* de Maquiavel (1996) para analisar as relações entre força e consentimento no âmbito das lutas por hegemonia. Sobre essa questão, Anderson (2002) desenvolve a seguinte reflexão:

Gramsci adotou o mito de Maquiavel do centauro como símbolo emblemático da sua investigação: mas, enquanto Maquiavel efetivamente mergulhou o consentimento na coerção, em Gramsci a coerção foi progressivamente eclipsada pelo consentimento (ANDERSON, 2002, p. 67).

De acordo com esse entendimento, ao qual nos associamos, é possível afirmar que, embora Gramsci (1999) não se afaste da estratégia de tomada do poder pelas vias da ditadura do proletariado, em sua perspectiva, o consentimento torna-se elemento preponderante para a conquista da hegemonia. Se na obra de Maquiavel (1996) a coerção ganhou a disputa, em Gramsci (1999) o consentimento tornou-se dominante.

E, sendo a sociedade civil o espaço privilegiado do consentimento, a dimensão cultural passa a receber especial atenção na obra de Gramsci (1999), sendo possível a conquista da hegemonia cultural mesmo sem o controle do poder estatal.

Ao atribuir posição de destaque a cultura, o revolucionário italiano reserva relevante importância para o papel dos intelectuais nos quadros da teoria marxista. Em sua perspectiva, há dois tipos de intelectuais: os intelectuais como categoria orgânica de cada grupo social e os intelectuais como categoria tradicional. Os intelectuais orgânicos têm a função de mediar a hegemonia das classes exploradoras sobre os explorados, através dos sistemas ideológicos dos quais são organizadores.

Entre os sistemas ideológicos considerados primordiais para a atuação dos intelectuais visando o exercício da hegemonia, Gramsci (1981) destaca o partido político, uma vez que:

[...] o partido político desempenha sua função muito mais completa e organicamente do que, num âmbito mais vasto, o Estado desempenha a sua: um intelectual que passa a fazer parte do partido político de um determinado grupo social confunde-se com os intelectuais orgânicos do próprio grupo, liga-se estreitamente ao grupo, o que não ocorre através da participação na vida estatal senão mediocrementemente ou mesmo nunca. [...] um partido poderá ter uma maior ou menor composição do grau mais alto ou do mais baixo, mas não é isso que importa: importa, sim, a função, que é diretiva e organizativa, isto é, educativa, intelectual (GRAMSCI, 1981, p.17).

Partido político e intelectual orgânico se confundem dentro dos espaços sociais e ideológicos responsáveis pelo exercício da hegemonia. A própria atuação do partido assume caráter intelectual e educativo.

O papel dos intelectuais, no pensamento de Gramsci, (1981) não se dissocia da escola que, articulada ao partido político e aos próprios intelectuais, assume, no seio da sociedade civil, grande relevância na organização da cultura e na construção da hegemonia.

A importância atribuída à escola para a organização da cultura fez com que Gramsci (1981) dedicasse especial atenção a essa instituição, propondo a superação de sua tradicional divisão em escola profissional, destinada às classes instrumentais, e escola clássica, destinada às classes dominantes e intelectuais.

Em contraposição a esse modelo, Gramsci (1981) propõe a escola unitária de cultura geral que “equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (GRAMSCI, 1981, p.110). A escola deve ser organizada para valorizar a formação integral, omnilateral das massas populares, que leve em conta os seus vários tipos de organização cultural.

Como enfatizamos, o pensamento de Gramsci (1981, 1999), em especial o conceito de hegemonia, incorpora novos e relevantes elementos para a compreensão das disputas políticas e ideológicas, destacando a cultura, as vontades coletivas complexas e o papel de instituições como o partido político, a igreja e a escola. Contudo, seu pensamento não rompe com a ideia de a classe proletária assumir a função unificadora dos oprimidos e de atuar como o núcleo organizador da hegemonia. Se, por um lado, seu pensamento não reduz a hegemonia ao nível econômico ou político-estatal, por outro lado, acaba por limitar as possibilidades de construção hegemônica à ação de uma classe social fundamental previamente determinada.

Em nosso entendimento, outro aspecto problemático nas formulações de Gramsci (1981, 1999), corroborando com o estabelecido por Anderson (2002, p. 70), é pensar Estado/sociedade civil e consentimento/coerção como oposições binárias, pois “a sua lógica, em última instância, tende sempre a retroceder para o esquema simples de uma oposição entre ‘hegemonia’ (consentimento) no ocidente e ‘ditadura’ (coerção) no leste”.

Essa questão torna-se mais preocupante quando se tenta aplicar o modelo gramsciano à análise de sociedades e instituições em formações capitalistas mais complexas, visto que, algumas instituições ocupam lugares fronteiros entre estado e sociedade civil, atuando simultaneamente com funções repressivas, ideológicas e culturais.

Assim, o conceito de hegemonia desenvolvido no âmbito da teoria marxista, em nossa análise, tem se mostrado insuficiente para responder aos grandes desafios da complexidade contemporânea, fato que tem proporcionado o surgimento de construções teóricas críticas em relação aos pressupostos das abordagens desenvolvidas no âmbito do marxismo. É nessa seara, do diálogo crítico com a teoria marxista, que posicionamos a noção de hegemonia desenvolvida na órbita da Teoria do Discurso, em especial nas formulações de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (1987).

3.2. Teoria do Discurso e hegemonia

Como já mencionamos anteriormente, é com a publicação, originariamente em 1985, de *Hegemonía y estrategia socialista: hacia una radicalización de la democracia*, que Laclau e Mouffe (1987) ingressam nos debates pós-estruturalistas e, por meio desse trabalho, fazem a conceptualização da categoria hegemonia.

A escrita dessa obra ocorreu no contexto das inquietações dos anos 1980, em que os países do “mundo socialista” já davam claros sinais de sua incapacidade histórica de contemplar os anseios de liberdade dos oprimidos. Além disso, o mundo assistia a emergência de um conjunto de fenômenos novos, traduzidos na fragmentação das lutas sociais com a ascensão dos movimentos pelos direitos das mulheres, dos homossexuais, dos negros e dos imigrantes.

Esse quadro de mudanças foi descortinando a crise do arcabouço teórico que ancora a concepção de socialismo fundada na “centralidade ontológica da classe trabalhadora”

(LACLAU; MOUFFE, 1987, p. 09 – tradução nossa³⁰). No rol das teorias e dos conceitos que passaram a ser questionados pela complexidade emergente nos anos 1980, se inclui a hegemonia. Nesse sentido, *Hegemonía y estrategia socialista* [...] se constitui num esforço, mas também numa abordagem discursiva em que seus autores discutem a hegemonia no sentido de como esta tem se constituído frente às transformações e o que se encontra escondido por trás desse conceito.

Para isso, Laclau e Mouffe (1987) fazem o resgate do conceito de hegemonia no âmbito do marxismo clássico, especialmente no contexto da crise da II Internacional Socialista e da construção da I Internacional Comunista. Ao analisarem o referido conceito circunscrito na falência da II Internacional, procuram refletir sobre os discursos voltados para a construção da unidade da classe trabalhadora, partindo da seguinte questão: onde reside a especificidade das variadas respostas às diferentes crises do paradigma marxista? (LACLAU; MOUFFE, 1987, p. 36).

A primeira resposta à referida crise – a constituição da ortodoxia marxista – é analisada a partir dos discursos de Guiorgui Plekhanov (1980) e Karl Kautsky³¹. Para esse último, de acordo com Laclau e Mouffe (1987, p. 38), os interesses materiais imediatos não constituem a unidade da identidade de classe, pois é a ciência que proporciona tal unidade. Desse modo, a ortodoxia marxista kaustkiana aposta na teoria como caminho capaz de produzir a unidade da classe trabalhadora.

Outro aspecto relevante na estratégia proposta por Kautsky, especialmente em sua Guerra de Desgaste, é o caráter inflexível das identidades de classe, como é possível observar ainda na análise de Laclau e Mouffe (1987):

A guerra de desgaste supõe três coisas: 1) a identidade pré-constituída da classe trabalhadora, que mina progressivamente o poder do adversário e que não modifica em nenhum sentido essencial sua identidade através dessa luta; 2) uma identidade igualmente pré-constituída da burguesia [...] 3) uma linha de desenvolvimento pré-fixada – novamente, as «leis inexoráveis» – que dão sentido tendencial a guerra de desgaste (LACLAU; MOUFFE 1987, p. 45 – tradução nossa³²).

³⁰ “centralidad ontológica de la clase obrera” (LACLAU; MOUFFE, 1987, p. 09).

³¹ Esse diálogo com a obra kaustkiana é fruto das leituras de Laclau e Mouffe (1987).

³² “La guerra de desgaste supone tres cosas: 1) la identidad preconstituida de la clase obrera, que mina progresivamente el poder del adversario y que no modifica en ningún sentido esencial su identidad a través de esa lucha; 2) una identidad igualmente preconstituida de la burguesia [...] 3) una línea de desarrollo prefijada — nuevamente, las «leyes inexorables» — que da sentido tendencial a la guerra de desgaste” (LACLAU; MOUFFE 1987, p. 45).

Assim, com Laclau e Mouffe (1987), percebemos que, para Kautsky, a teoria é o alimento para a unidade da classe trabalhadora e que as identidades de classe têm caráter pré-constituído.

Segundo Plekhanov (1980, p. 57), “a organização de qualquer sociedade é determinada pelo estado de suas forças produtivas. Quando muda este estado, mudará infalivelmente, mais cedo ou mais tarde, a organização social”. Desse modo, para o pensador russo, os fatores histórico-sociais são, em última instância, determinados pelas forças produtivas.

Essa determinação das forças produtivas cria uma rígida hierarquia de instâncias com graus decrescentes de efetividade, na seguinte ordem: o estado das forças produtivas, as relações econômicas, a ordem sócio-política, a psicologia do homem social e as ideologias (LACLAU; MOUFFE, 1987, pp. 47-8).

De acordo com essa visão, determinista e rigidamente hierarquizada acerca do processo histórico, a ortodoxia marxista, especialmente para Plekhanov (1980), sugere que a unidade da classe trabalhadora e a passagem para o socialismo são determinadas pelas mudanças nas forças produtivas, sem que haja autonomia da política em relação ao nível econômico.

A segunda resposta à crise do marxismo – o revisionismo – diverge dessa compreensão por entender que a infraestrutura é incapaz de assegurar a unidade da luta de classe, o que só é possível no campo da política. Nesse sentido, Laclau e Mouffe (1987, p. 59 – tradução nossa³³) afirmam que “a autonomia do político em relação à infraestrutura é a verdadeira novidade da intervenção bernsteineana”.

A aposta na autonomia do político em relação ao econômico permitiu ao revisionismo rejeitar a ideia de que o partido da classe trabalhadora deveria travar suas lutas numa relação de exterioridade com o estado. Ingressando nessa discussão, Laclau e Mouffe (1987, p. 69) rejeitam as noções dicotômicas no trato das relações entre o político estatal e o econômico e, ao mesmo tempo, defendem que as conquistas sociais estatais não são cumulativas e, por isso, as lutas devem ser travadas por dentro e por fora do estado.

Dentro da discussão voltada para a questão da unidade da classe trabalhadora, a terceira resposta à crise do marxismo – o sindicalismo revolucionário – também rejeita a ideia de que a infraestrutura é capaz de assegurar tal unidade. Laclau e Mouffe (1987, p. 76) citam como referência dessa tendência Georges Sorel (1992), para quem o marxismo não é apenas

³³ “La autonomía de lo político respecto a la infraestructura es la verdadera novedad de la intervención bernsteineana” (LACLAU; MOUFFE, 1987, p. 59).

uma abordagem científica e objetiva das sociedades, mas também uma ideologia capaz de unificar o proletariado e oxigenar suas lutas.

Defensor da unidade de classe do proletariado, Sorel (1992) destacou a importância de elementos morais, simbólicos e míticos capazes de funcionar como pontos ideológicos de condensação da identidade proletária. Nesse sentido, o *mito da greve geral* é apresentado como uma representação coletiva mobilizadora:

A greve geral sindicalista ou a revolução de Marx são mitos que funcionam como pontos ideológicos de condensação de uma identidade proletária constituída a partir de uma dispersão de posições de sujeito (LACLAU; MOUFFE, 1987, p. 76 – tradução nossa³⁴).

De acordo com essa visão, mesmo que não se realize, a greve geral cumpre a tarefa de fundar a sensação de unidade e mobilizar a classe trabalhadora em torno de um mesmo objetivo. Assim, a unidade seria construída muito mais pelo ideológico do que pelo econômico.

Em sua teorização sobre hegemonia, Gramsci (1981, 1999) incorpora conceitos sorelianos como a noção de *bloc* que aparece em sua conceptualização acerca de bloco histórico. Como foi dito anteriormente, Gramsci (1981, 1999) acrescenta novos elementos ao debate sobre hegemonia e sobre as lutas políticas e ideológicas do proletariado, destacando a cultura, as vontades coletivas complexas e o papel de instituições como o partido político, a igreja e a escola. Contudo, seu pensamento não rompe com a ideia de a classe proletária assumir a função unificadora dos oprimidos.

A unidade da classe proletária e sua centralidade nas abordagens produzidas como respostas às crises do marxismo são objetos da análise e da crítica pós-estruturalista, como é possível observar nas palavras seguintes:

Aqui nos encontramos, todavia, com o problema que temos visto voltar persistentemente nestas páginas, cada vez que uma corrente marxista intentava romper com o economicismo e fundar, em algum outro nível, a unidade da classe: por que esse sujeito reconstituído política ou miticamente tem que ser um sujeito de classe? (LACLAU; MOUFFE, 1987, p. 77 – tradução nossa³⁵).

³⁴ “La «huelga general» sindicalista o la «revolución» de Marx son mitos en tanto funcionan como puntos ideológicos de condensación de una identidad proletaria constituida a partir de una dispersión de posiciones de sujeto” (LACLAU; MOUFFE, 1987, p. 76).

³⁵ “Aquí nos encontramos, sin embargo, con el problema que hemos visto volver persistentemente en estas páginas, cada vez que una corriente marxista intentaba romper con el economicismo y fundar, a algún otro nivel, la unidad de la clase: ¿por qué ese sujeto reconstituído política o míticamente tiene que ser un sujeto de clase?” (LACLAU; MOUFFE, 1987, p. 77).

Esses questionamentos ao caráter unitário e classista dos sujeitos e às identidades pré-constituídas e fechadas serão fios condutores da crítica de Laclau e Mouffe (1987) ao marxismo clássico e, ao mesmo tempo, um dos pilares epistemológicos de sua conceptualização da categoria hegemonia.

A noção de hegemonia proposta por Laclau e Mouffe (1987) envolve uma rede complexa de conceitos e categorias e, ao mesmo tempo, se coloca como crítica às formas de pensamento da modernidade racionalista, consubstanciadas em dualismos esquemáticos e oposições binárias. Dito de outra forma:

O colapso, a partir do século XVII, da concepção de cosmos como uma ordem significativa dentro da qual o homem ocupa um lugar determinado e preciso, e sua substituição por uma concepção de sujeito como autodefendido, como uma entidade que mantém relações de exterioridade com o resto do universo – o desencanto weberiano de mundo – dá lugar na geração romântica do *Sturm und Drang* a uma busca ansiosa da unidade perdida, de uma nova síntese que permita vencer a divisão. A visão de homem como expressão de uma totalidade integral trata de romper com todos os dualismos – corpo/alma, razão/sentimento, pensamentos/sentidos – que o racionalismo havia instituído a partir do século XVII (LACLAU; MOUFFE, 1987, p. 157 – tradução nossa³⁶).

O resgate da unidade perdida não significa o retorno das estruturas fechadas, ao contrário, o que se propõe é a superação da totalidade como elemento inexorável e essencialista, isto é, uma concepção que negue o enfoque essencialista das relações sociais deve pensá-las como totalidades precárias constituídas por elementos contingencialmente articulados.

Nessa perspectiva, a hegemonia pressupõe um campo teórico dominado pela categoria articulação e, desse modo, as lutas sociais, políticas e educacionais, por exemplo, estão inseridas em permanentes processos de hegemonização na medida em que são sempre práticas articulatórias – pois estabelecem relações entre elementos – e discursivas – na medida em que são totalidades estruturadas resultantes dessas práticas.

³⁶ “El colapso, a partir del siglo XVII, de la concepción del cosmos como un orden significativo dentro del cual el hombre ocupa un lugar determinado y preciso, y su reemplazo por una concepción del sujeto como autodefinido, como una entidad que mantiene relaciones de exterioridad con el resto del universo —el desencanto weberiano del mundo— da lugar en la generación romántica del *Sturm und Drang* a una búsqueda anhelosa de la unidad perdida, de una nueva síntesis que permita vencer la división. La visión del hombre como expresión de una totalidad integral trata de romper con todos los dualismos — cuerpo/alma, razón/sentimiento, pensamiento/sentidos — que el racionalismo había instituido a partir del siglo XVII” (LACLAU; MOUFFE, 1987, p. 157).

Assim, só é possível reconhecer se os elementos de uma prática discursiva são hegemônicos – seja na política ou na educação – se estes forem analisados em suas múltiplas articulações com os elementos que compõem outras práticas discursivas. No currículo-ensino de História, por exemplo, só é possível perceber se os discursos nacionalistas com vieses xenófobos são hegemônicos quando tais discursos são analisados em relação a outros discursos com significados diferentes.

Os elementos que compõem um determinado fenômeno social são relacionais, abertos e articulatórios, por isso, a hegemonia exercida por um desses elementos é sempre contingencial e precária. Sobre o caráter precário de toda formação hegemônica, são esclarecedoras as seguintes palavras:

O campo geral de emergência da hegemonia é o das práticas articulatórias, a saber, um campo em que os « elementos » não são cristalizados em « momentos ». Em um sistema fechado de identidades relacionais, em que o sentido de cada momento está absolutamente fixado, não há lugar algum para uma prática hegemônica (LACLAU; MOUFFE, 1987, p. 229 – tradução nossa³⁷).

As construções hegemônicas só são possíveis na medida em que os elementos que compõem uma determinada totalidade social se alteram em função de suas práticas articulatórias, o que significa dizer, em outros termos, que nos processos de hegemonização não há espaço para as identidades pré-constituídas e inexoráveis de sujeitos centrados, muito menos para processos históricos lineares e teleológicos.

Quando as práticas articulatórias criam uma ordem estabilizada constitui-se uma hegemonia que passa a ser permanentemente contestada por outras práticas desestabilizadoras. Em importante estudo sobre o político e a política, Mouffe (2011) destaca a importância dessa dinâmica, a qual envolve os processos de hegemonização. A autora enfatiza que

As práticas articulatórias através das quais se estabelece uma determinada ordem e se fixa o sentido das instituições sociais são “práticas hegemônicas”. Toda ordem hegemônica é susceptível de ser desafiada por práticas contra hegemônicas, a saber, práticas que vão tentar desarticular a

³⁷ “El campo general de emergencia de la hegemonía es el de las prácticas articulatorias, es decir, un campo en el que los «elementos» no han cristalizado en «momentos». En un sistema cerrado de identidades relacionales, en el que el sentido de cada momento está absolutamente fijado, no hay lugar alguno para una práctica hegemónica” (LACLAU; MOUFFE, 1987, p. 229).

ordem existente para instaurar outra forma de hegemonia (MOUFFE, 2011, p. 25 – tradução nossa³⁸).

Dentro dessa discussão, Mouffe (2011) destaca, ainda, que nas disputas por hegemonia os oponentes não devem ser tratados como inimigos a serem eliminados, já que o antagonismo sempre existirá. Nesse sentido, o que se propõe é a domesticação do *antagonismo*, sua conversão em *agonismo*, isto é, as partes reconhecem a legitimidade de seus oponentes diante da impossibilidade de sua exclusão (MOUFFE, 2011, p. 27).

Concordamos com a ideia de que o adversário cumpre papel importante para o projeto democrático defendido por Mouffe (2011), entretanto, consideramos imprescindível enfatizar que no jogo social é necessário estabelecer os limites do *agonismo*. Até onde a presença do adversário é legítima e contribui para a construção da democracia radical e plural?

Pensemos as disputas que marcam o campo do currículo-ensino de História no Brasil. Por exemplo, projetos políticos que afrontam a dignidade da pessoa humana e cuja hegemonia representaria o colapso de qualquer modelo democrático devem atuar como adversários legítimos? As posições apologéticas em relação ao nazismo ou a qualquer ideologia voltada para a inferiorização de negros, índios, mulheres e homossexuais devem ter seu espaço institucional assegurado no currículo, no ensino e na educação escolar em seu sentido mais amplo? Em nosso entendimento, não, pois o limite de qualquer pluralismo deve ser o respeito à dignidade da pessoa humana.

Por tudo que foi dito, concluímos que a hegemonia é necessariamente articulatória, aberta e contingencial e, desse modo, não há projeto hegemônico fechado em si mesmo.

Diante dessa constatação, Laclau e Mouffe (1987, p. 229) levantam a seguinte questão: sendo o campo geral da emergência da hegemonia o campo das práticas articulatórias, afinal quem é o sujeito articulante?

Na resposta dos referidos autores é refutada a visão marxista de que a hegemonia se dá, em última instância, pela ação de sujeitos constituídos e mobilizados pela identidade fechada de uma classe fundamental, identidade que não se altera diante dos antagonismos. Ao contrário, para Laclau e Mouffe (1987), o sujeito de toda prática articulatória deve ser parcialmente exterior ao que ele articula e a exterioridade faz parte do campo geral da discursividade, que não pode ser pensado como sistemas de diferenças plenamente constituídos, visto que:

³⁸ “Las prácticas articulatorias a través de las cuales se establece un determinado orden e se fija el sentido de las instituciones sociales son “prácticas hegemónicas”. Todo orden hegemónico es susceptible de ser desafiado por prácticas contrahegemónicas, es decir, prácticas que van a intentar desarticular el orden existente para instaurar otra forma de hegemonía” (MOUFFE, 2011, p. 25).

Trata-se, portanto, da exterioridade existente entre posições de sujeito situadas no interior de certas formações discursivas, e «elementos» que carecem de uma articulação discursiva precisa. É esta ambigüidade que torna possível a articulação como instituição de pontos nodais que fixam parcialmente o sentido do social em um sistema organizado de diferenças (LACLAU; MOUFFE, 1987, pp. 230-1 – tradução nossa³⁹).

Esse trecho de *Hegemonía y estrategia socialista* [...] traduz bem a noção de hegemonia proposta pelos autores. A partir da articulação complexa de conceitos como *posições de sujeito*, *formações discursivas*, *pontos nodais* e *sistema de diferenças*, analisados ao longo dessa obra, a hegemonia é pensada como resultado de práticas articulatórias e contingenciais, para as quais concorre a atuação de sujeitos com identidades híbridas em contextos sociais dinâmicos, flutuantes e com fronteiras abertas à circularidade de insurgências⁴⁰ plurais.

Não podemos perder de vista a importância dessa concepção de hegemonia para o nosso estudo, na medida em que abordamos o currículo-ensino de História na crise de percepção da contemporaneidade e os processos de hegemonização em que está inserido. Além disso, o ensino de História se configura como espaço aberto e híbrido por onde transitam diferentes saberes, variadas concepções (políticas, ideológicas e pedagógicas), que proporcionam a permanente emergência de diálogos e conflitos culturais.

Por isso, decidimos associar ao conceito de hegemonia de Laclau e Mouffe (1987) a noção de *entre-lugar* de Homi Bhabha (2001) e de *circularidade cultural* de Ginzburg (1987), a articulação desses conceitos nos auxiliaram na compreensão das práticas articulatórias que envolvem culturas e saberes em torno do currículo-ensino de História.

³⁹ “Se trata, por tanto, de la exterioridad existente entre posiciones de sujeto situadas en el interior de ciertas formaciones discursivas, y «elementos» que carecen de una articulación discursiva precisa. Es esta ambigüedad la que hace posible a la articulación como institución de puntos nodales que fijan parcialmente el sentido de lo social en un sistema organizado de diferencias” (LACLAU; MOUFFE, 1987, pp. 230-1).

⁴⁰ Com o uso do termo **insurgência** queremos enfatizar que a cultura, o currículo, o ensino e os saberes docentes, por exemplo, estão inseridos em contextos abertos à emergência e à difusão de posições antagônicas. Esses contextos são insurgentes na medida em que desestabilizam uma ordem existente para instaurar uma nova realidade, a exemplo do que estamos chamando de **circularidade de saberes insurgentes**.

3.3. O entre-lugar e a circularidade cultural rompendo linhas de fronteira

Ao apresentar seu conceito de agência, pensado a partir de uma configuração híbrida de espaço e tempo, Homi Bhabha (2001), cita um texto de Ranajit Guha⁴¹, sobre as lutas agrárias em Bengala:

Os camponeses muçulmanos [vinham] ao Kisan Sabha “às vezes inscrevendo uma foice e um martelo na bandeira da Liga Muçulmana” e os jovens *maulavis* “[recitavam] versos melodiosos do Corão” nas reuniões locais “enquanto condenavam o sistema *jotedari* e a prática de cobrança de juros” (BHABHA, 2001, p. 261).

O fragmento acima é representativo da complexidade que caracteriza os processos culturais e identitários no mundo contemporâneo. A hibridização dos símbolos e lugares que envolvem o comportamento dos camponeses – muçulmanos que inscrevem o principal símbolo da ideologia socialista na bandeira da Liga Muçulmana para protestar contra o sistema financeiro – é reveladora do caráter contraditório e contingente dos fenômenos sociais contemporâneos e das fronteiras onde atuam os sujeitos culturais.

Bhabha (2001) inscreve suas análises acerca dos encontros culturais no campo dos discursos pós-colonialistas e define o lugar da cultura como o entre-lugar por onde transitam híbridos sistemas culturais que, em seus conflitos agonísticos, desafiam as fixas fronteiras, os binarismos e os sujeitos centrados da modernidade.

O espaço como zona indeterminada é o lugar da ação política voltada para a produção de alternativas e, assim, outra perspectiva de sujeito emerge e a questão da agência é recolocada não mais como expressão de anterioridade, mas como o retorno do sujeito.

O sujeito como agente retorna como retroatividade, como “resultado de sua própria divisão no entre-tempo da significação” (BHABHA, 2001, p. 258), dito de outra maneira, o sujeito como agente retorna na ação dialógica da negociação e no “espaçotempo” das diferenças culturais.

A cultura e a diferença cultural são pensadas como enunciação que recusam o simples alinhamento de culturas diferentes e a dualidade esquemática passado/presente, proporcionando, com isso, a emergência de espaços narrativos e possibilidades de enunciação de onde se expressam sujeitos historicamente sentenciados. A ênfase no presente disjuntivo

⁴¹ Ranajit Guha é historiador do sul da Ásia e um dos mais influentes nomes do grupo *Estudos Subalternos*, criado com o propósito de reescrever a história indiana. O trecho que estamos fazendo alusão foi retirado por Bhabha (2001) de: The prose of counter-insurgency. In GUHA, R. (Ed.). *Subaltern Studies*. New Delhi: Oxford University of Texas Press, 1983. V. 2. p. 39 (cf. BHABHA, 2001).

do enunciado permite que “a agência subalterna venha a emergir como relocação e reinscrição.” (BHABHA, 2001, p. 268).

Nesse sentido, os discursos pós-coloniais exigem formas de pensamento dialético que não recusem a alteridade (outridade). No entanto, os discursos da alteridade não devem ficar reduzidos a simples constatação da diversidade cultural ou atrelados à ética liberal da tolerância. Bhabha (2001, p. 247) condena a “noção etnocêntrica, consensual, da existência pluralista da diversidade cultural” e propõe o tratamento da cultura como enunciação.

Diferentemente da cultura como epistemologia que se concentra na função e na intenção, a cultura como enunciação se concentra na significação e na institucionalização, assim, o enunciativo é um processo mais dialógico do que o epistemológico.

Ao dialogar com o conceito de “racionalidade mínima” de Charles Taylor, Bhabha (2001, p. 247) sugere a passagem da cultura como objeto epistemológico para a cultura como objeto enunciativo.

De acordo com esse entendimento, a racionalidade deve ser pensada como atividade de articulação, através da qual a razão do momento hegemônico é subvertida em nome dos lugares híbridos de negociação cultural. A noção de temporalidade disjuntiva é imprescindível para a política da diferença cultural, na medida em que cria possibilidades novas para a emergência de outros “tempos” e de outros espaços narrativos.

Ao especificar o presente enunciativo na articulação da cultura, Bhabha (2001, p. 248) procura “estabelecer um processo pelo qual outros objetificados possam ser transformados em sujeito de sua história e de sua existência. [...] Hortense Spillers, por exemplo, evoca o campo da ‘possibilidade enunciativa’ para reconstituir a narrativa da escravidão”.

Apoiando-nos em Bhabha (2001), rejeitamos qualquer ideia de que os processos culturais, a elaboração de teorias e a circulação de sabres partem de um centro irradiador para regiões receptoras. A cultura como enunciação pressupõe alternativas construídas e reconstruídas permanentemente por sujeitos híbridos em trânsitos multilíneares, por exemplo, nas relações entre norte/sul e ocidente/oriente destacamos as posições de resistência de historiadores latino-americanos e asiáticos, de educadores populares brasileiros ou de cidadãos de origem africana e asiática moradores dos subúrbios de Paris que, ao afirmarem-se como construtores de suas histórias, não se aceitam como eco, nem admitem perder suas memórias históricas. Essas e outras resistências políticas e culturais em relação aos discursos imperialistas representam a negação da dicotomia produção/recepção nas relações entre lugares, sujeitos e culturas.

Além disso, Bhabha (2001) também condena a ideia de que teoria e a linguagem possam emergir como expressões puras vinculadas aos interesses de grupos sociais específicos em função das oposições binárias que os envolvem. Ao contrário, o que se propõe é pensar a emergência das teorias e dos saberes como formas híbridas oriundos das tensões e das ambivalências dos lugares de onde são construídos, como se pode observar em suas palavras:

Nessa complicada formulação tentei indicar algo da fronteira e do local do evento da crítica teórica que não *contém* a verdade (em oposição polar ao totalitarismo, ao “liberalismo burguês” ou ao que quer que se suponha ser capaz de reprimi-la). O “verdadeiro” é sempre marcado e embasado pela ambivalência do próprio processo de emergência, pela produtividade de sentidos que constrói contra-saberes *in media res*, no ato mesmo do agonismo, no interior dos termos de uma negociação (em vez de uma negação) de elementos oposicionistas e antagonísticos (BHABHA, 2001, pp. 47-8).

Essa compreensão acerca da emergência/circulação de teorias e saberes (ou contra-saberes) no interior de negociações agonísticas, permite-nos aproximar o pensamento de Bhabha (2001) às formulações de Carlo Ginzburg (1987), especialmente do seu conceito de *circularidade cultural*.

Ginzburg (1987) é o principal nome da chamada Micro-História italiana ou da História trabalhada na perspectiva das microanálises que, em nosso ponto de vista, define-se não como uma corrente historiográfica, mas como uma abordagem que reduz a escala de observação para que o historiador possa perceber aspectos que de outro modo passariam despercebidos.

É importante ressaltar que a redução na escala de observação não significa a escolha de um fragmento como amostra (tipo ideal), por meio do qual seria possível a compreensão do todo social. A rejeição a qualquer tipo de generalização ou de abordagem totalizante caracteriza a Micro-História e a aproxima das percepções pluralistas no estudo das características culturais das sociedades humanas.

A Micro-História se tornou uma abordagem possível, entre outros fatores, em função do amplo movimento de renovação historiográfica iniciado com os *Annales* e que encontra hoje na História Cultural sua principal referência. Um dos pilares desse movimento de renovação no fazer historiográfico foi a abertura da ciência histórica a outros campos do conhecimento como a sociologia, a antropologia cultural e a linguística.

No *Prefácio à edição italiana de O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela inquisição*, Ginzburg (1987) destaca a importância da antropologia

cultural para o reconhecimento das classes subalternas como detentoras de cultura. Nas palavras do mencionado autor,

Todavia o emprego do termo *cultura* para definir o conjunto de atitudes, crenças, códigos de comportamento próprios das classes subalternas num certo período histórico é relativamente tardio e foi emprestado da antropologia cultural. Só através do conceito de “cultura primitiva” é que se chegou de fato a reconhecer que aqueles indivíduos outrora definidos de forma paternalista como “camadas inferiores dos povos civilizados” possuíam *cultura* (GINZBURG, 1987 pp. 16-7).

É a partir do reconhecimento de que as classes subalternas ou populares são possuidoras de cultura que se estabeleceu o debate sobre a relação entre a cultura dessas classes e a cultura das classes dominantes, com clara predominância para as formulações que colocavam as culturas populares em situação de subordinação em relação às culturas eruditas.

Nesse debate, são imprescindíveis as contribuições de Mikhail Bakhtin (1993), as quais exercem forte influência sobre o conceito de *circularidade cultural* trabalhado por Ginzburg (1987). O pensador russo defendeu a cultura como dimensão plural e os objetos culturais (os textos, por exemplo), como universos complexos e dialógicos em oposição ao pensamento monolítico.

Embora o conceito de *circularidade cultural* propriamente dito não apareça em Bakhtin (1993), a noção de circularidade, ou seja, de que as culturas dos grupos sociais não estão fechadas em campos rigidamente demarcados, é perceptível em sua obra. Por exemplo, *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais* realiza uma incursão no universo cultural de Rabelais, intelectual erudito renascentista, utilizando-o como fragmento para explicitar as articulações dialógicas entre o erudito e o popular. Nesse sentido, Bakhtin (1993) destaca que a grandeza da obra de Rabelais reside não necessariamente em sua erudição, mas em sua capacidade de utilização das fontes populares. Nas palavras do autor, “sua principal qualidade é de estar ligado mais profunda e estreitamente que outros às fontes *populares* [...]” (BAKHTIN, 1993, p. 02).

Bakhtin (1993) sugere ainda que o caminho mais eficaz para a compreensão dos enigmas e das imagens que constituem a obra de Rabelais consiste no estudo dessas fontes populares, pois

A única maneira de decifrar esses enigmas é empreender um estudo em profundidade de suas *fontes populares*. Se Rabelais nos aparece como um solitário, sem afinidades com outros grandes escritores dos últimos quatro séculos, podemos pelo contrário afirmar que, diante do rico acervo

atualizado da literatura popular, são precisamente esses quatro séculos de evolução literária que se nos apresentam isolados e isentos de afinidades, enquanto que *as imagens de Rabelais estão perfeitamente posicionadas dentro da evolução milenar da cultura popular* (BAKHTIN, 1993, p. 02).

A aproximação entre a obra de Rabelais e a cultura popular permitiu a Bakhtin (1993) pensar a cultura como produto de articulações plurais e dialógicas, combatendo assim, as perspectivas dicotômicas e elitistas que tratam a cultura dominante e a cultura popular como dimensões bem delimitadas uma em relação à outra e que, por isso, foram incapazes de perceber que criações culturais populares pudessem circular no universo cultural do chamado mundo erudito.

Seguindo os passos de Bakhtin (1993) e combatendo essa dicotomia, Ginzburg (1987), embora reconheça existir o campo da cultura popular e o campo da cultura hegemônica, enfatiza a existência da “circularidade, influxo recíproco entre cultura subalterna e cultura hegemônica, particularmente intenso na primeira metade do século XVI” (GINZBURG, 1987, p. 21).

Ginzburg (1987) reconhece a grandeza do livro de Bakhtin (1993), *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento* [...], mas aponta como limite dessa obra o fato de o protagonismo da cultura popular aparecer quase sempre por meio das palavras de Rabelais (GINZBURG, 1987, p. 21). Propondo-se a trilhar um caminho diferente, o micro-historiador italiano elege como seu fragmento um personagem da cultura popular italiana do século XVI: Menocchio⁴².

Na obra *O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela inquisição*, Ginzburg (1987) mergulha no mundo das influências e/ou possíveis influências que contribuíram para a construção do arcabouço de ideias e teorias afirmadas por Menocchio em sua vida e, em especial, durante o processo inquisitorial do qual foi vítima.

Segundo Ginzburg (1987, pp. 65-70), não parece que Menocchio desconhecia Lutero, uma vez ele próprio afirmar-se um não luterano, contrariando o que seus opositores propunham. Também não parecia ser ele anabatista, ou suas afirmações de tom radical não seriam partes integrantes do contexto cultural camponês anterior à Reforma Protestante? Com essas questões, em nosso entendimento, vai se afirmando a noção de circularidade cultural.

⁴² Menocchio, personagem central da obra *O queijo e os vermes* de Carlo Ginzburg (1987), chamava-se Domenico Scandella. “Nascera em 1532 [...], em Montereale, uma pequena aldeia nas colinas do Friuli, a 25 quilômetros de Pordemone [...]. em 28 de setembro de 1583 foi denunciado ao Santo Ofício, sob a acusação de ter pronunciado palavras ‘heréticas e totalmente ímpias’ sobre cristo”. (GINZBURG, 1987, pp. 40-1).

Menocchio, por seu turno, filtrou elementos pertencentes ao campo da cultura dominante, os articulou dialogicamente com experiências da cultura popular para construir uma cosmovisão original e, ao mesmo tempo, produzir a partir desses influxos recíprocos elementos constitutivos da *circularidade cultural*.

Se articularmos conceito o de *circularidade cultural*, desenvolvido por Ginzburg (1987), aos conceitos de hegemonia articulatória, de Laclau e Mouffe (1987), e, mais ainda, associarmos à noção de entre-lugar, de Bhabha (2001), é possível afirmar que os sujeitos hibridizados transitam por lugares com fronteiras contingentes por onde as culturas, as teorias e os saberes circulam alimentados pelas disputas e ambivalências de seus próprios processos de emergência e difusão.

Entendemos que os saberes também nascem de lutas hegemônicas e de processos agonísticos e articulatórios e, assim, não devem ser pensados como simples resultado da força de grupos econômicos, das teorias acadêmicas ou das políticas estatais.

Por exemplo, os saberes que circulam no ambiente da escola, como aqueles que perpassam o currículo-ensino de História, são práticas discursivas construídas culturalmente e, assim, estão submetidos a permanentes processos de circularidade aberta e articulatória. Mesmo as experiências históricas curricularizadas nos documentos oficiais já carregam as influências dos saberes que circulam na sociedade e, ao transitarem no espaço da escola, se refazem em meio às disputas e ambivalências que emergem no cotidiano do mundo escolar.

O currículo, o ensino, as ações dos sujeitos e todas as práticas discursivas que atuam no âmbito da escola se articulam com os múltiplos saberes que emergem e atuam nos contextos educacionais escolares. Por isso, consideramos importante fazer algumas considerações sobre saberes, especialmente aqueles ligados ao currículo e ao ensino, como, por exemplo, os saberes docentes.

3.4. Circularidade aberta de saberes insurgentes

O ensino de qualidade depende, entre outras coisas, da capacidade de mobilização de saberes por parte dos professores, ou seja, as diversas maneiras por meio das quais os professores lidam com os saberes que sustentam suas práticas.

Quais os saberes que servem de base ao ofício do professor? Quais os conhecimentos que os professores mobilizam diariamente na sala de aula e na escola? Qual a natureza desses saberes? Como são construídos os saberes curriculares? Como eles se inserem nos processos

de circularidade e nas disputas hegemônicas? Sem a pretensão de encontrar respostas definitivas para esses questionamentos, acreditamos que a reflexão sobre essas questões pode nos oferecer caminhos para uma melhor compreensão acerca do currículo-ensino de História.

Para pensarmos tais questões, ancoramos nossas análises sobre o saber, especialmente o saber docente e também sobre o conhecimento, nas reflexões de Maurice Tardif (2008, p. 33), para quem o saber docente se compõe de vários saberes provenientes de diferentes fontes, tais como: saberes produzidos pelas ciências da educação, saberes pedagógicos, saberes disciplinares (História, Matemática etc.), transmitidos nos cursos universitários, saberes curriculares, saberes experienciais. Quanto ao conhecimento, Tardif (2008, p. 227) o define como o conjunto “dos saberes, do saber-fazer, das competências e das habilidades que servem de base ao trabalho dos professores no ambiente escolar”.

Ainda de acordo com Tardif (2008, p. 12), o saber dos professores é um saber social, devendo ser pensado em sua dimensão social por várias razões. Primeiro, porque é compartilhado por um grupo de agentes que possuem formação comum e exercem a profissão em uma mesma estrutura de trabalho; segundo, porque sua posse e utilização repousam sobre um sistema, não sendo definido pela vontade individual do professor, mas resultando de conflitos e negociações entre grupos; terceiro, seus objetos são objetos sociais; quarto, o que os professores ensinam e como ensinam evoluem com as mudanças sociais; quinto, porque o saber se adquire no contexto de uma socialização profissional.

No entanto, não devemos tratar o saber como uma produção social em si mesmo e por si mesmo, é preciso reconhecer a dimensão social do saber sem negar os contextos específicos de atuação dos sujeitos e, assim, o saber deve ser concebido como resultado das interações permanentes entre o social e o individual. Os saberes dos professores são saberes das universidades, das disciplinas escolares e da sociedade, assim como, são saberes seus.

Ao reconhecermos os professores como sujeitos do conhecimento e construtores de saberes, precisamos superar a visão de que os professores são técnicos que aplicam conhecimentos produzidos por outros, como, por exemplo, pesquisadores universitários e especialistas em currículo. Ao contrário, o professor não é apenas executor de conhecimentos produzidos por outrem, mas sujeito possuidor de conhecimentos e de um saber-fazer proveniente de sua ação.

Partindo dessa compreensão, devemos reconhecer que as práticas docentes não ficam reduzidas à aplicação de saberes e nem aos conhecimentos produzidos por outros, ao contrário, há espaço para a produção de saberes e conhecimentos resultantes dessas mesmas

práticas. O trabalho do professor deve ser pensado como uma atividade de produção, transformação, mobilização e socialização de saberes.

Traduzindo em termos mais pragmáticos, acreditamos que os professores, realizando trabalhos de pesquisa com seus alunos, organizando criticamente os conhecimentos produzidos pela pesquisa e utilizando-os criteriosamente em sala de aula, estão produzindo conhecimentos a partir de sua própria prática.

Nesse sentido, rejeitamos as posturas que tratam teoria e prática dicotomicamente e defendemos uma perspectiva que pense o professor como um pesquisador, alguém capaz de buscar novos conhecimentos, sistematizá-los e inseri-los em suas proposituras e práticas discursivas. Enfim, uma perspectiva contrária à concepção tradicional acerca da relação entre teoria e prática.

Embora não exista saber destituído de prática, para a concepção tradicional, o saber é produzido fora da prática, e sua relação com a prática é apenas de aplicação, ou “segundo essa concepção, o saber está somente do lado da teoria, ao passo que a prática ou é desprovida de saber ou portadora de um falso saber baseado, por exemplo, em crenças, ideologias, ideias preconcebidas, etc.” (TARDIF, 2008, p. 235).

Os pressupostos de que os professores são sujeitos do conhecimento, que possuem saberes e que sua prática não é um espaço para simples aplicação de saberes produzidos por outros ajuda-nos a afirmar que o currículo e o ensino funcionam como práticas discursivas inseridas em contextos dinâmicos. Essa noção de saberes docentes, de currículo e de ensino, pressupõe a consecução de pesquisas baseadas na ideia de que os professores e todas as pessoas que delas participam não são simples objetos de análise, mas sujeitos participantes da pesquisa e construtores dos contextos sociais aos quais estão inseridos. Esse entendimento deve estimular a realização de pesquisas com a percepção de que o professor é um partícipe.

Nas palavras de Tardif (2008),

Essa perspectiva visa produzir, pelo menos numa parte das ciências da educação, uma pesquisa não sobre o ensino e sobre os professores, mas para o ensino e com os professores. Noutras palavras, se a pesquisa universitária vê nos professores sujeitos do conhecimento, ela deve levar em consideração seus interesses, seus pontos de vista, suas necessidades e suas linguagens, e assumir isso através de discursos e práticas acessíveis, úteis e significativas para os práticos (TARDIF, 2008, p. 239).

Em nossa opinião, pesquisa, currículo e ensino são partes articuladas de uma totalidade aberta e complexa, desse modo, realizar uma pesquisa sobre currículo e ensino

como práticas discursivas significa dizer que seus sentidos só poderão ser interpretados em relação aos seus respectivos contextos. Os saberes que perpassam o currículo-ensino de História, por exemplo, são construções históricas que precisam ser analisados em seus contextos e em suas historicidades. Por isso, apoiando-nos na Teoria do Discurso, rejeitamos a ideia de que professores e alunos são depositários/receptores de saberes transmitidos mecanicamente de uma esfera à outra.

Desse modo, voltamos a enfatizar que os saberes atrelados discursivamente ao currículo, ao ensino e ao ambiente escolar nascem das disputas por hegemonia, das lutas agonísticas e das práticas articulatórias de sujeitos que transitam por fronteiras híbridas e, assim, não devem ser pensados como resultado mecânico da força de grupos econômicos, das teorias acadêmicas ou das políticas estatais. O currículo, o ensino e os saberes a eles articulados, são práticas discursivas construídas culturalmente e, assim, estão submetidos a permanentes disputas de hegemonização marcadas por processos de circularidade aberta e articulatória ou pelo que estamos chamando de **circularidade aberta de saberes insurgentes**.

Ao apostarmos na circularidade de saberes em contextos flutuantes por onde transitam sujeitos com identidades híbridas, não estamos defendendo o espontaneísmo das relações sociais. A concepção assumida nesta pesquisa é a de que as disputas inseridas em processos de hegemonização exigem intervenção política dos sujeitos a partir das posições que cada um assume nos contextos que se inserem.

Assim, entendemos que o currículo-ensino de História na crise de percepção da contemporaneidade está submetido a processos de hegemonização que exigem dos sujeitos abertura agonística à pluralidade, mas clareza e firmeza em defesa das posições, dos projetos e das concepções que acreditam. É imprescindível saber que a escolha desse tema e não daquele para compor o conjunto dos temas de um referencial curricular não ocorre por acaso, mas é produto de disputas e de interesses que podem aproximar o currículo e o ensino de História dessa, ou daquela concepção de educação, ou visão de mundo.

A circularidade de saberes na prática dos professores e no âmbito da escola, em sentido mais amplo, nos permite pensar a educação e, de modo particular, o currículo como o entre-lugar de circularidade cultural e de disputas por hegemonia. Partindo desse entendimento, passaremos a analisar e a interpretar o currículo como prática discursiva, na medida em que o concebemos como construção histórica e cultural dinâmica e como espaço de disputas e negociações sempre contingenciais e precárias cujos sentidos não se fecham como totalidades saturadas.

4. CURRÍCULO-ENSINO DE HISTÓRIA COMO PRÁTICA DISCURSIVA

Ao longo deste capítulo, empreendemos esforço no sentido de enfatizar o currículo-ensino de História como prática discursiva. A partir dos diálogos com Lopes (2006), especialmente com suas formulações em torno do conceito de *comunidades epistêmicas* (cf. LOPES, 2006), e com estudos e pesquisas desenvolvidas no âmbito do GEPPC da UFPB (ALBINO; MAIA; PEREIRA, 2012), (PEREIRA, 2010) e (MAIA, 2014), agregamos argumentos à nossa posição de analisar o currículo-ensino de História como prática discursiva, pois compartilhamos da ideia de que os sentidos das políticas de currículo são sempre reinterpretados em função dos sujeitos e dos contextos.

Partindo desse entendimento, analisamos as disputas hegemônicas que caracterizam as relações entre referenciais curriculares nacionais (principalmente os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Matriz Referência do ENEM), documentos locais (Referenciais Curriculares para o Ensino Médio do Estado da Paraíba) e o universo da escola.

4.1. Aproximações entre teorias de currículo e o pós-estruturalismo/Teoria do Discurso

As articulações entre as conceptualizações desenvolvidas neste trabalho e as políticas de currículo nos afastam das concepções essencialistas, aproximando-nos da posição epistemológica e política de defesa do currículo como discurso. Essa aproximação implica assumir posição crítica em relação às teorias tradicionais e às teorias críticas, levando-nos a inscrever o currículo no campo dos debates pós-estruturalistas.

As teorias ancoradas no pensamento marxista, por exemplo, trazem como contributo o posicionamento crítico em relação ao comprometimento de classe das políticas estatais, por outro lado, acabam por negligenciar outras dimensões do jogo social que também estão implicadas no currículo. Essa preocupação com a centralidade do Estado nas políticas de currículo é também destacada por Lopes (2006), para quem:

Se por um lado essas análises foram produtivas para construir um pensamento crítico em relação a essas propostas curriculares e uma mobilização no sentido de desvelar sua aparente neutralidade, por outro contribuíram para conferir aos estudos de políticas de currículo uma centralidade nas ações do Estado e nos marcos econômicos globais. Coerentemente com essa perspectiva, pesquisas desenvolvidas no campo do

currículo nesse mesmo período, especialmente em teses e dissertações sobre política, se mantiveram vinculadas à compreensão das esferas não-governamentais como reativas aos direcionamentos estabelecidos pelo poder central do Estado (LOPES, 2006, p. 34).

Essa prevalência do papel do Estado no estudo e nos debates das questões educacionais tende a reduzir as análises das políticas de currículo ao nível das estruturas do poder estatal. Conferir centralidade absoluta ao Estado no trato das políticas curriculares tem produzido a supervalorização e, muitas vezes, a redução da concepção de currículo ao nível dos documentos oficiais, desconsiderando-se o currículo enquanto *devoir*, na medida em que, são negligenciadas outras dimensões constitutivas do currículo: a circularidade de saberes no cotidiano escolar. Em sentido diferente, estamos propondo que os estudos e as pesquisas em políticas curriculares estejam abertos a outras abordagens que superem leituras e interpretações reducionistas e essencialistas.

Estudar o campo das políticas de currículo é sempre uma tarefa complexa em função das inúmeras possibilidades interpretativas, de sua dinâmica, de sua abrangência e da multiplicidade de caminhos e de contextos sociais e culturais em que são tecidas. Analisar as políticas educacionais e, em particular, as políticas de currículo pelos olhares da Teoria do Discurso exige certa vigilância sobre os riscos dos relativismos, ou seja, o fato de o discurso ressaltar que a verdade é uma construção discursiva não pode ser confundido com a simplista ideia de que a mesma não exista. Considerar essa afirmativa é importante para que não façamos leituras relativistas e inférteis da Teoria do Discurso.

Laclau e Mouffe (1987) entendem o discurso como parte constitutiva da realidade, isto significa dizer que o discurso se constitui através de um sistema complexo de elementos que são construídos socialmente e que lhe dão significado. Na obra *La Razón Populista*, Laclau (2011) desenvolve essa ideia, ao assumir que

O discurso constitui o terreno primário de constituição da objetividade como tal. Por discurso não entendemos algo essencialmente restringido às áreas da fala e da escrita, como temos esclarecido várias vezes, mas sim um complexo de elementos em que as relações desempenham um papel constitutivo (LACLAU, 2011, p. 92 – tradução nossa⁴³).

⁴³ “El discurso constituye el terreno primario de constitución de la objetividad como tal. Por discurso no entendemos algo esencialmente restringido a las áreas del habla y la escritura, como hemos aclarado varias veces, sino un complejo de elementos en el cual las relaciones juegan un rol constitutivo” (LACLAU, 2011, p. 92).

A partir dessas leituras, reafirmamos que o discurso não está restrito à fala e/ou à escrita, ao contrário, sua construção depende de uma complexa relação de elementos que não são pré-existentes ao complexo relacional.

Ao enfatizar que o discurso se constitui também como dinâmica social, a Teoria do Discurso se apresenta com fortes potencialidades para a análise dos contextos em que se processam nossas ações. Seguindo esse caminho, rejeitamos as teses que acusam a Teoria do Discurso como infértil e relativista. Apostamos, por outro lado, em suas contribuições para análise de processos e políticas educacionais, como as políticas de currículo, por exemplo. Acreditamos que as interpretações discursivas têm produzido abordagens que incorporam dimensões do currículo que foram negligenciadas pelos grandes sistemas explicativos calcados no essencialismo de classe e na focalização das políticas educacionais no poder estatal.

No Brasil, os estudos sobre currículo vêm ampliando suas abordagens e questionando as concepções fechadas e reducionistas que tratam o currículo como mero reflexo das políticas construídas na esfera estatal e/ou como espaço de adequação da escola aos interesses determinados pela estrutura econômica. No texto *Discursos nas políticas de currículo*, Lopes (2006) destaca a importância de se pensar as políticas de currículo a partir de outras possibilidades, como é possível observar nas palavras a seguir:

Defendo, em outras palavras, a ampliação das discussões teóricas sobre políticas de currículo, tendo em vista interpretar em outras bases da atuação do Estado e das práticas curriculares. Considero importante superar tanto modelos que entendem as relações do Estado sobre a prática das escolas como verticalizadas, reservando às escolas o papel subordinado de implementação e ao Estado, uma ação onipotente, quanto análises que desconectam as práticas das relações com processos sociais e político-econômicos mais amplos, mediados pelo Estado (LOPES, 2006, pp. 34-5).

Nesse mesmo estudo, a autora defende que os debates e as pesquisas em políticas de currículo considerem o papel do estado, mas sem negligenciar outras dimensões e decisões da vida coletiva (LOPES, 2006, p. 35). Entre os caminhos sugeridos por Lopes (2006), destacamos o conceito de *comunidades epistêmicas*, a valorização das relações entre currículo e cultura e a afirmação do currículo como discurso.

Partindo da crítica aos modelos que atribuem aos governos e ao estado centralidade onipotente sobre a escola, assim como, aos modelos que a dissociam das influências estatais, Lopes (2006) desenvolve o conceito de *comunidades epistêmicas*:

Nesse quadro, inclui-se também a contribuição do conceito de comunidades epistêmicas que permite, a meu ver, aprofundar a compreensão das relações saber-poder nas políticas de currículo no mundo globalizado. Parto do pressuposto de que tais comunidades fazem circular, no campo educacional, discursos que são base da produção de sentidos e significados para as políticas de currículo em múltiplos contextos, em uma constante tensão homogeneidade-heterogeneidade (LOPES, 2006, p. 35).

Nas políticas de currículo, as *comunidades epistêmicas* são capazes de disseminar discursos que produzem múltiplos sentidos e potencializam diferentes práticas no âmbito do estado e da sociedade. Por exemplo, na elaboração de referenciais curriculares, o papel desempenhado pelas *comunidades epistêmicas* é de grande relevância para a afirmação de determinadas concepções de política, de educação, de currículo e de cultura. Nesse movimento, a presença dos especialistas na elaboração de referenciais curriculares é marcada por disputas de interesses conflitantes que se processam no âmbito da academia, em suas negociações com os grupos na direção do poder estatal e nas comunidades escolares.

Os referenciais curriculares e o currículo, no sentido mais amplo, são elaborados por sujeitos e por contextos, visto que são sempre reinterpretados e produzem sentidos que nunca se fixam totalmente em função dessa dinâmica que caracteriza seu contato com o mundo. Por essa razão, nos associamos aos que pensam as políticas curriculares como práticas discursivas inseridas em permanentes disputas de sentidos e significados. De acordo com Lopes (2006),

Na medida em que são múltiplos os produtores de textos e discursos – governos, meio acadêmico, práticas escolares, mercado editorial, grupos sociais os mais diversos e suas interpenetrações –, com poderes assimétricos, são múltiplos os sentidos e significados em disputa (LOPES, 2006, p. 39).

As leituras discursivas das políticas de currículo não nos permitem pensá-las como pacotes impostos de cima para baixo, ou como dualismos esquemáticos, pois há sempre espaços de reelaboração de seus sentidos e significados. É possível perceber isso na incorporação de temas sobre cultura ao debate educacional e curricular. O discurso em defesa da cultura comum como possibilidade de construção de uma base curricular comum, por exemplo, pode fortalecer posições homogeneizantes, ou posições voltadas para o respeito às diferenças.

As políticas educacionais nacionais, como os referenciais curriculares (base curricular comum), ou exames nacionais de avaliação são necessários para aproximar a sociedade de discussões e demandas que têm caráter nacional, mas não devem negligenciar, nem

obstaculizar as experiências locais. As análises, apoiadas na Teoria do Discurso, ajudam-nos a pensar as relações entre o universal e o particular (entre o nacional e o local), na medida em que apontam para a crítica às posições que propõem a sobreposição arbitrária do universal e também porque condenam as estratégias isolacionistas de certas posições particulares. Assim, os estudos acerca das políticas de currículo devem considerar as relações dinâmicas e as permanentes negociações entre teorias, políticas nacionais e experiências locais.

Nesse sentido, queremos destacar algumas experiências que estão sendo desenvolvidas no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares (GEPPC) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

O GEPPC, grupo vinculado à linha de pesquisa em Políticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFPB, vem, ao longo de sua trajetória, desenvolvendo estudos e pesquisas acerca das políticas de currículo, com ênfase no currículo da educação básica ao ensino superior, e dialogando com teorias que têm solidificado os seus estudos e pesquisas. No artigo *CURRÍCULO COMO REDES DISCURSIVAS: aproximações com as vertentes pós-estruturais* (ALBINO; MAIA; PEREIRA, 2012, p. 33), as autoras afirmam que “ao longo de sua história, o grupo construiu sua trajetória buscando subsídios em diferentes correntes teórico-metodológicas”. O GEPPC, formado por estudantes de graduação e pós-graduação e por professores da educação básica e superior, tem realizado estudos e pesquisas acerca das políticas curriculares e suas múltiplas relações com o estado, com a educação e a com a sociedade.

Nesse movimento, o grupo tem compreendido que a dinâmica dos fenômenos sociais e, em especial, dos processos educacionais exige a permanente reinterpretação da realidade e a nossa abertura ao amplo movimento de renovação epistemológica que vem ganhando força desde o final do século passado. Esse movimento de renovação teórico-metodológica gera fortes implicações nos estudos e pesquisas voltadas para o campo das políticas curriculares, a saber:

A partir da metade do século XX, a teoria crítica exerceu uma grande influência nos estudos sobre currículo com os estudos direcionados para uma análise de cunho marxista que procurava demonstrar como o currículo contribuía para reproduzir a ideologia das classes dominantes [...]. Em um momento posterior, as análises do currículo de caráter reprodutivista foram ampliadas para reconhecer a dimensão da ação dos indivíduos dentro das instituições e espaços de concretização das políticas de currículo, priorizando-se o significado subjetivo das experiências pedagógicas e curriculares de cada indivíduo. Conceitos como resistência Giroux, (1986); reconceptualização do currículo Pinar (1975); currículo oficial e oculto Apple, (1995); nova sociologia do currículo Young (1989) adquirem um

caráter fundamental em teorias que pressupõem uma capacidade de agência do sujeito que o habilita a ir além da simples reprodução social para assumir uma postura crítica em direção à transformação das políticas curriculares (ALBINO; MAIA; PEREIRA, 2012, p. 33).

A inserção do GEPPC nesses debates tem permitido aos seus componentes pensar as políticas de currículo em diferentes perspectivas, respeitando a autonomia intelectual de cada pesquisador, mas sem reduzi-las a abordagens essencialistas que tratam a educação e o currículo como um simples reflexo das ações estatais e das classes dominantes. Sem a intenção de negar a atualidade das contribuições do pensamento moderno e das teorias críticas, o grupo vem ampliando suas abordagens no sentido de não negligenciar outras dimensões do currículo, como a cultura e o papel dos atores coletivos no cotidiano da escola.

A necessidade de superar as oposições binárias, os dualismos esquemáticos e as abordagens reducionistas no trato das políticas curriculares tem permitido a aproximação do GEPPC com o pensamento pós-estruturalista, em especial com a Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (1987):

O posicionamento teórico que elaboramos a partir desses novos referenciais passa primeiramente pelo questionamento da forma como se efetiva a fixação de binarismos com todas as suas previsibilidades, certezas e determinações absolutas em grande parte das abordagens teóricas modernas [...]. De que currículo estamos falando? Estamos falando de um currículo por nós entendido como redes discursivas. Isto significa que o currículo se faz através de redes polissêmicas de sentidos e significados nos diferentes tempos e espaços, que às vezes se tocam e até se hibridizam, mas às vezes também apontam em direções distintas, quiçá antagônicas (ALBINO; MAIA; PEREIRA, 2012, p. 33).

As aproximações com a Teoria do Discurso têm possibilitado, no âmbito do GEPPC, a percepção de que o currículo concebido como redes discursivas abre possibilidades interpretativas que não encontravam terreno fértil nas abordagens circunscritas na órbita da modernidade cartesiana e das teorias críticas.

Dentro dessa perspectiva, no texto *DISCURSIVIDADES CONTEMPORÂNEAS DA EMANCIPAÇÃO: há as possibilidades de pensá-las como uma hegemonia contingencial?*, Pereira (2010, pp. 159-180) analisa as discursividades da emancipação presentes na proposta curricular da rede municipal de ensino da cidade de João Pessoa.

Esse estudo condena a concepção de poder centralizada de forma absoluta na figura do Estado e propõe que o projeto emancipatório se realize por meio da pluralidade de emancipações, pois a emancipação

[...] poderá encontrar inúmeras outras possibilidades de realização, porque ela própria tem que se constituir enquanto poder, o que possibilita que uma pluralidade de poderes realize uma pluralidade de formas de emancipações contingentes e parciais (PEREIRA, 2010, p. 162).

Portanto, nessa perspectiva, a emancipação não é abandonada, mas sua realização não pode ser alcançada pela tradicional concepção de enfrentamento ao poder onipotente centralizado na figura do Estado. Com base na articulação dos conceitos de *significante vazio* e *cadeia equivalencial* (LACLAU, 2011, p. 163), a emancipação é pensada como um *significante vazio*, que se realiza no contexto da pluralidade de demandas, apesar de suas diferenças, aproximando-se das *cadeias de equivalência*. Em outras palavras,

O que de fato pode contribuir para que o *significante vazio* emancipação se apresente como uma possibilidade de concretização de emancipações contingentes e parciais, passa pela agregação de cadeias equivalenciais que envolvem outros setores da sociedade para além da classe social. Ainda, quanto mais extensas forem essas cadeias equivalenciais, mais mista será a natureza dos vínculos que entram em sua composição, consequentemente, maiores chances de sucesso das suas causas ou demandas (PEREIRA, 2010, p. 163).

A partir dessa fundamentação, o referido estudo enfatiza que as discursividades sobre o “*significante vazio* emancipação” se apresenta na proposta curricular da rede municipal de ensino da cidade de João Pessoa com sentidos deslocados e pluralizados. O “*significante* emancipação” produz sentidos em função de sua relação com outros significantes (liberdade, autonomia, tolerância, solidariedade etc.), e “através de conflitos originados das relações de poder e das inúmeras posições dos sujeitos (religiosa, de gênero, sexual, classe, raça/etnia, entre outras)” (PEREIRA, 2010, p. 178).

O estudo empreendido por Pereira (2010) revela uma análise da proposta curricular da rede municipal de João Pessoa ancorada na Teoria do Discurso, apontando para a produção de sentidos que nos permitem pensar a emancipação com maior complexidade e acreditar que sua concretização passa por outras possibilidades de emancipação que não estão presas e nem circunscritas apenas em relação à órbita do poder estatal.

Outro estudo, realizado nos quadros do GEPPC, que articula Teoria do Discurso e políticas de currículo, é a tese de doutoramento *EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA NO ENSINO MÉDIO: uma aproximação das articulações discursivas de alunos, docentes e documentos curriculares no âmbito da sociologia*, defendida em 2014, por Angélica Maia (2014), no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFPB.

Na referida tese, são analisados os sentidos de cidadania, identificados nos discursos de alunos – produzidos a partir de suas vivências curriculares de Sociologia –, de docentes de Sociologia e de documentos curriculares para o ensino dessa disciplina (PCN, OCEM e Referenciais para o Ensino Médio da Paraíba).

Segundo a autora,

O valor que atribuo à teoria de Laclau para a minha pesquisa, nesse sentido, refere-se à possibilidade que ela nos oferece de entender o social e a cidadania como categorias eminentemente ambivalentes, sendo que tal ambivalência, longe de constituir-se um eterno obstáculo à constituição da sociedade, é o que permite o seu movimento e recriação contínuos (MAIA, 2014, p. 54).

Nesse caso, a teoria laclauliana se coloca como contributo para se pensar a cidadania como categoria alimentada pela ambivalência, uma vez que não há possibilidade para sua totalização e fechamento definitivos e, assim, a cidadania é pensada com uma demanda permanentemente recriada, uma eterna construção.

Outro aspecto importante, destacado nesse estudo, diz respeito ao papel do Estado dentro do processo de permanente construção da cidadania. Para a autora, apoiando-se no conceito de democracia radical de Chantal Mouffe (1996),

[...] essa instância também se converte em um espaço de negociação de demandas e de sentidos para a cidadania que ao longo do tempo podem incluir e/ou excluir os interesses de certos grupos e culturas, conforme a configuração das relações de poder. É um Estado onde se busca permanentemente radicalizar a democracia, favorecendo grupos anteriormente excluídos e que pressionam a arena política para terem direitos sociais equivalentes aos demais grupos (MAIA, 2014, p. 54).

Ao ser concebido como espaço de negociação, o Estado deixa de ser tratado como força absoluta e determinante dos sentidos produzidos pelas políticas educacionais e, nesse caso, dos sentidos de cidadania produzidos pelos discursos de alunos, de docentes e de documentos curriculares, no âmbito do ensino de sociologia.

Os sentidos produzidos por esses discursos dependem de uma ampla cadeia de negociações que passam pela participação das *comunidades epistêmicas* (cf. LOPES, 2006), na elaboração dos documentos curriculares e pelo envolvimento dos atores coletivos no cotidiano da escola.

Essa opção teórico-metodológica exigiu da autora relacionar o significante cidadania a outros significantes: Direitos Humanos, identificação e multiculturalismo para interpretar os sentidos identificados nos discursos de alunos, de docentes e de documentos curriculares,

garantindo, ao mesmo tempo, a necessária abertura epistemológica própria de uma abordagem pós-estruturalista.

Esse entendimento de que as políticas educacionais, em especial o currículo, são discursos abertos a negociações dinâmicas, nos permite pensar o currículo-ensino de História como prática discursiva. Contudo, essa abertura só tem sido possível graças às mudanças no campo da historiografia e da História ensinada, permitindo o diálogo com outros campos do saber e a realização de leituras não essencialistas de seus sentidos e significados.

4.2. O movimento de renovação historiográfica e o currículo-ensino de História como discurso

A possibilidade de se fazer leituras discursivas do currículo-ensino de História está associada ao conjunto de mudanças alimentadas pelo movimento de renovação historiográfica iniciado com os *Annales*, na primeira metade do século passado. O debate teórico-metodológico em torno da História enquanto área do conhecimento, impulsionado pelo movimento dos *Annales*, tem favorecido, na atualidade, o diálogo interdisciplinar entre a História e outras áreas do conhecimento.

Além da interdisciplinaridade, o referido movimento de renovação tem contribuído para a superação de abordagens historiográficas tradicionais de caráter essencialista, para a ampliação das concepções sobre narrativa histórica, assim como, tem contribuído para mudanças nas concepções sobre o currículo-ensino de História.

A abertura da História aos diálogos interdisciplinares e o seu afastamento em relação às concepções essencialistas têm nos permitido aproximá-la aos estudos pós-estruturalistas e a tratar o currículo-ensino de História como prática discursiva. Nesse sentido, torna-se importante historicizar o processo que tem possibilitado a emergência de novas abordagens no campo da historiografia e do ensino de História.

O movimento dos *Annales* tem suas origens relacionadas, no final dos anos 1920, à produção intelectual dos franceses Marc Bloch (1999) e Lucien Febvre (1991) que lideraram a fundação da revista “*Annales d'histoire économique et sociale*”, a qual terminou por impulsionar uma revolução no fazer historiográfico. Sobre a importância e as ideias centrais da revista, Burke (1997) afirma que

A revista, que tem hoje mais de sessenta anos, foi fundada para promover uma nova espécie de história e continua, ainda hoje, a encorajar inovações. As idéias diretrizes da revista, que criou e excitou entusiasmo em muitos leitores, na França e no exterior, podem ser sumariadas brevemente. Em primeiro lugar, a substituição da tradicional narrativa de acontecimentos por uma história-problema. Em segundo lugar, a história de todas as atividades humanas e não apenas história política. Em terceiro lugar, visando completar os dois primeiros objetivos, a colaboração com outras disciplinas, tais como a geografia, a sociologia, a psicologia, a economia, a lingüística, a antropologia social, e tantas outras (BURKE, 1997, pp. 11-2).

A crítica dos *Annales* à tradicional narrativa de acontecimentos, destacada na citação acima, foi o ponto inicial de articulação do movimento, pois entre os próprios fundadores faltava um eixo teórico claro.

Apesar dessa indefinição teórica do movimento em seu momento inicial, a Crise de 1929 e suas repercussões sociais aproximaram alguns historiadores de temas econômicos e sociais, contribuindo para o aparecimento da história-problema, pois era necessário volver olhares para o passado também em função dos problemas do presente. Nesse sentido, os *Annales* passaram a contestar historiadores tradicionais e suas abordagens quase que exclusivamente voltadas aos acontecimentos políticos. Dosse (2003) destaca:

Ora, o ponto de fixação do discurso dos *Annales* origina-se na oposição sistemática, na rejeição total da historiografia dominante, dita positivista. A identidade dos *Annales* constrói-se, de fato, com base na contestação da geração dos mais velhos, a de Lavissee, Seignobos, Langlois. O segundo traço marcante desses intelectuais dos anos 30 é a rejeição da política. O jogo político, a vida parlamentar, os partidos políticos são postos de lado por esses intelectuais (DOSSE, 2003, p. 38).

A crítica à centralidade atribuída ao político e as contestações à Escola Metódica foram aproximando os historiadores dos *Annales* de outras áreas do conhecimento, com o princípio da interdisciplinaridade ganhando posição de destaque em várias de suas iniciativas, como fica visível na aproximação entre Febvre (1991) e a Geografia de La Blache⁴⁴.

Essa abertura da História a outras ciências e a maior abrangência de suas abordagens ou a crítica às especializações excessivas ajudaram a construir o conceito de História Total, fortalecendo a compreensão multidimensional dos seres humanos e a defesa da incorporação aos domínios da História de novos temas como o econômico, o social e, ainda que embrionariamente, a esfera do mental. Um exemplo dessa incorporação ocorre em *Os Reis Taumaturgos* de Bloch (1999), obra que tem como tema central a crença, difundida na

⁴⁴ Em 1922, Lucien Febvre escreveu *A Terra e a Evolução Humana: introdução geográfica à história*, demonstrando sua preocupação e o seu interesse em articular História e Geografia. Assim, o autor se colocou ao lado das ideias de La Blache, ambos contra o determinismo de Ratzel (cf. BURKE, 1997, pp. 25-6).

Inglaterra e na França, da Idade Média ao século XVIII, de que os reis tinham a capacidade de curar doentes de escrófula (doença de pele), através do toque real.

A referida obra de Bloch (1999) é considerada revolucionária no campo historiográfico por trazer inúmeras inovações e contribuições aos estudos históricos, entre as quais, a incorporação do estudo das *ilusões coletivas* ao domínio da História. Ao abordar o tema das representações coletivas dentro de uma obra de História, além de revelar o diálogo com a sociologia, durkheimiana em particular, esse trabalho, na visão de Burke (1997, pp. 36-7), abre as portas para o que hoje denominamos História das Mentalidades.

A Segunda Geração dos *Annales*⁴⁵, entre continuidades e rupturas, mantém sua posição em defesa do alargamento das fronteiras da História. Fernand Braudel (2005), principal representante dessa fase do movimento, destaca a importância do diálogo entre a História e as outras ciências, nos seguintes termos:

Menos para os leitores dessa revista, especialistas em nossos estudos, que para os nossos vizinhos das ciências dos homens: economistas, etnógrafos, etnólogos (ou antropólogos), sociólogos, psicólogos, lingüistas, demógrafos, geógrafos, até mesmo matemáticos sociais ou estatísticos – todos vizinhos que, há longos anos, seguimos nas suas experiências e pesquisas porque nos parecia (e ainda nos parece), que, colocada ao seu reboque ou ao seu contato, a história se ilumina com uma nova luz (BRAUDEL, 2005, p. 44).

Crítico das fronteiras, separassem elas regiões ou ciências, e defensor da integração entre o econômico, o social, o político e o cultural por meio da História Total, Braudel (1984), em *O Mediterrâneo e o mundo mediterrânico à época de Felipe II*, desenvolve o conceito de *Dialética da Duração* a partir do diálogo com a Geografia, enfatizando a relação do homem com o meio e defendendo a tese de que todas as características geográficas têm sua história (Geo-História).

A Terceira Geração dos *Annales* ampliou ainda mais as fronteiras da História de modo a permitir a incorporação de temas como o corpo, a infância, o sonho, o cotidiano, fortalecendo os estudos das mentalidades, como pode ser constatado em obras como A

⁴⁵ Segundo Burke (1997), “esse movimento pode ser dividido em três fases. Em sua primeira fase, de 1920 a 1945, caracterizou-se por ser pequeno, radical e subversivo, conduzindo uma guerra de guerrilhas contra a história tradicional, a história política e a história dos eventos. Depois da Segunda Guerra Mundial, os rebeldes apoderaram-se do *establishment* histórico. Essa segunda fase do movimento, que mais se aproxima verdadeiramente de uma ‘escola’, com conceitos diferentes (particularmente estrutura e conjuntura) e novos métodos (especialmente a “história serial” das mudanças na longa duração), foi dominada pela presença de Fernand Braudel.

Na história do movimento, uma terceira fase se inicia por volta de 1968. É profundamente marcada pela fragmentação. A influência do movimento, especialmente na França, já era tão grande que perdera muito das especificidades anteriores” (BURKE (1997, pp. 12-3).

História da Criança e da Família de Philipe Ariès (1981). Esse estudo aborda as maneiras como uma cultura vê e classifica fenômenos naturais como a infância e a morte. Além de Ariès (1981), outros historiadores, como Jacques Le Goff (1995) e Georges Duby (1982), também mergulharam no universo da História das Mentalidades.

A partir desses diálogos interdisciplinares, uma nova corrente – que recebeu a denominação de Nova História Cultural nos anos 1980 – vai se deslocando da História das Mentalidades e incorporando novas contribuições à História, entre as quais, a maior aproximação com a Linguística e com a Antropologia Cultural, além de impulsionar novas construções em torno do conceito de cultura⁴⁶.

A proposta interdisciplinar, as críticas à Escola Metódica e as contestações quanto à centralidade do político promoveram questionamentos com relação à ideia de neutralidade do historiador na construção de narrativas históricas. É possível narrar o passado exatamente como aconteceu? É possível construir uma narrativa livre das influências da testemunha e do narrador? Cabe ao historiador reconstruir o passado com absoluta fidelidade ao acontecimento?

O acontecimento concebido como aquilo que de fato aconteceu – como ontologia, como verdade absoluta que não é contaminada pelas impressões do historiador – tem sido rejeitado por uma gama de estudiosos, correntes e teorias.

O principal argumento dos que questionam essa ideia é de que o acontecimento não fala por si só, ao contrário, só fala em contato com observadores e narradores, por exemplo, quando entra em contato com historiadores que elaboram narrativas para convertê-lo em conhecimento histórico.

Paul Ricoeur (2010a, 2010b) tem oferecido importantes contribuições ao debate acerca da narrativa histórica. Em *Tempo e Narrativa* (2010a, 2010b), contrariando a tradição estruturalizante da historiografia francesa, propõe que o discurso dos historiadores pertence à ordem das narrativas. A partir desse entendimento, podemos destacar duas de suas construções, dialeticamente articuladas, que têm provocado fortes repercussões no debate historiográfico: a primeira trata das aproximações e especificidades que caracterizam a narrativa histórica e a narrativa ficcional e a segunda diz respeito ao “círculo hermenêutico”.

Ao abordar o papel da leitura na mediação entre o mundo do texto e o mundo do leitor, Ricoeur (2010b, p. 267) afirma existir uma dissimetria entre o passado real (historiador) e a irre realidade da ficção (romancista) e propõe o rompimento com essa dicotomia ao questionar o

⁴⁶ No item 3.3. desta tese, enfatizamos a importância da Antropologia Cultural para o trabalho de historiadores, especialmente para o conceito de Circularidade Cultural de Ginzburg (1987).

conceito de realidade aplicada ao passado. Em seu argumento, a alegação de que a realidade do passado histórico se consagra em função da existência do testemunho não soluciona a questão, posto que “dizer que certo acontecimento relatado pelo historiador pôde ser observado por testemunhas do passado não resolve nada: o enigma da preteridade é simplesmente deslocado do acontecimento relatado para o testemunho que o relata” (RICOEUR, 2010b, p. 267).

Nesse caso, a ideia de verdade absoluta do acontecimento passado é colocada em xeque pela impossibilidade de o testemunho restabelecer o ocorrido exatamente como se processou. O acontecimento físico se converte em acontecimento histórico pela presença do testemunho e do narrador e, no caso de uma narrativa histórica, os significados do acontecimento são permanentemente alterados em função das impressões de quem testemunha, de quem narra e de quem recebe a narrativa.

A visão dicotômica que concebe como realidade as narrativas históricas e como irreabilidade a literatura ficcional é contestada pela percepção da existência de “irrealidades” em narrativas históricas e de “realidades” em narrativas ficcionais.

Esses sentidos atribuídos às narrativas históricas, na perspectiva ricoeuriana, permitem-nos pensá-las com mais dinamicidade, fortalecendo o argumento de que o acontecimento não fala por si só e nem é possível reconstruir o passado exatamente como aconteceu, o que não torna menos importante o trabalho do historiador. A presença acentuada do racionalismo e do cientificismo, próprios da modernidade cartesiana, talvez tenha sido, e ainda seja, o grande obstáculo para que a História se apresente mais aberta ao convívio equilibrado entre sua pretensão explicativa e sua capacidade narrativa.

Não restringir os significados da narrativa histórica aos sentidos determinados pelo acontecimento significa valorizar sua dinâmica, tratá-la como permanente criação/recriação. Para Ricoeur (2010b, p. 269) “é somente pela mediação da *leitura* que a obra literária obtém a significância completa, que seria para a ficção o que a representância é para a história”. O conceito de representância empregado às narrativas históricas nos permite reafirmar que seus sentidos são produzidos em um círculo permanente que nunca se encerra, do qual fazem parte o acontecimento, o testemunho/narrador e o leitor.

Ricoeur (2010a), na análise do círculo hermenêutico, chama atenção para a dialeticidade que caracteriza a travessia do *círculo da mimesis*⁴⁷:

Quer consideremos a estrutura semântica da ação, seus recursos de simbolização ou seu caráter temporal, o ponto de chegada parece levar de volta ao ponto de partida ou, pior, o ponto de chegada parece estar antecipado no ponto de partida. Se fosse este o caso, o círculo hermenêutico da narratividade e da temporalidade se resolveria no círculo vicioso da *mimesis*.

Que a análise é circular é algo incontestável. Mas que o círculo seja vicioso pode ser refutado. Quanto a isso, preferiria falar de uma espiral sem fim que faz a meditação passar várias vezes pelo mesmo ponto, mas numa atitude diferente (RICOEUR, 2010a, p. 124).

Assim, os três momentos do *círculo da mimesis* são instâncias criadoras da ação humana. Na construção de uma narrativa histórica, o historiador, a partir dos interesses de sua vivência, vai buscar nas fontes/testemunhos, de outras experiências vividas, as informações que lhe permitam a compilação de uma narrativa destinada ao leitor. Nesse processo, verifica-se a estrutura trifásica do círculo hermenêutico ricoeuriano: (1) a *prefiguração* do mundo da ação, que se aproxima do campo prático, das experiências vividas; (2) a *configuração* textual do campo da ação, que corresponde a construção do texto pelo historiador; e (3) a *refiguração* pela recepção da obra, momento em que a narrativa histórica é envolvida pelo papel recriador do leitor.

O diálogo com o *círculo hermenêutico* de Ricoeur (2010a) fortalece nosso entendimento de que narrativa histórica e narrativa ficcional, embora diferentes em suas pretensões epistemológicas e em seu compromisso com a prova documental, referem-se à ação humana e, por isso, são construções dinâmicas com sentidos que se alteram permanentemente. Desse modo, numa narrativa histórica, dois testemunhos diferentes, diante de um mesmo acontecimento, produzirão narrativas com sentidos distintos, assim como, uma mesma narrativa produzirá sentidos diferentes ao entrar em contato com os mundos dos leitores. A concepção de narratividade de Ricoeur (2010a, 2010b) tem nos permitido pensar a História e as narrativas históricas com sentidos mais abertos às influências dos sujeitos e dos contextos.

As mudanças teórico-metodológicas no campo historiográfico e os diálogos interdisciplinares têm possibilitado e ancorado a nossa iniciativa de fazer a aproximação entre

⁴⁷ Em *Tempo e Narrativa*, Ricoeur (2010a) desenvolve o conceito de *círculo da mimesis*, dividindo-o em três momentos: a Mimesis I que corresponde à pré-compreensão do mundo da ação ou a **prefiguração** do campo da ação; a Mimesis II que é a **configuração** em enredo do campo da ação e tem por atribuição mediar o mundo prático Mimesis I e o mundo do leitor; a Mimesis III é o momento da **refiguração** pela recepção da obra.

a História enquanto área do conhecimento e o pós-estruturalismo, particularmente a Teoria do Discurso.

Pensar a História como prática discursiva, na perspectiva da Teoria do Discurso, exige que retomemos a conceptualização desenvolvido por Ernesto Laclau (2000), já apresentado neste trabalho, segundo a qual o discurso é definido como o conjunto das relações que atribuem significação ao ato (LACLAU, 2000, p.114). Se para Ricoeur (2010a), o acontecimento físico é convertido em acontecimento histórico em função da existência da tríade testemunho-narrador-leitor, para Laclau (2000), a produção dos sentidos de um ato qualquer depende de suas relações com o contexto.

Seguindo essa perspectiva, o que nos permite definir a História e o conhecimento histórico como práticas discursivas é o fato de que o acontecimento para se tornar histórico precisa ser convertido em narrativa pela ação de sujeitos singulares que o submetem a permanentes disputas de significação.

Por exemplo, a Morte do Presidente do Estado da Paraíba, João Pessoa, em 1930, é considerado como um dos acontecimentos responsáveis por impulsionar a Revolução de 30, movimento responsável pela ascensão de Getúlio Vargas à presidência do Brasil. É importante enfatizar que todo acontecimento é único e seus efeitos dependem do conjunto das relações e motivações que caracterizam o contexto. Nesse caso, Vargas consegue assumir o governo do Brasil porque, além da Morte de João Pessoa, outras condições favoreceram sua vitória política naquele momento particular.

Além disso, a partir do momento em que o acontecimento se materializa, nesse caso a Morte de João Pessoa, tem início o processo interminável de disputas que caracterizam o processo de significação das narrativas históricas. É João Pessoa o herói paraibano da Revolução de 30, ou não passa de uma tradição inventada pelos grupos políticos vitoriosos no contexto de 1930? São questões que apontam para sentidos diferentes atribuídos a uma mesma figura histórica.

É essa permanente criação/recriação dos sentidos que caracterizam as narrativas históricas, em função dos interesses políticos dos sujeitos, das concepções dos historiadores e da recepção dos leitores, que nos permitem pensar a História e todo o processo de significação do conhecimento histórico como práticas discursivas.

Se a base do nosso argumento em defesa da História como prática discursiva passa pela percepção de que seus sentidos estão sempre abertos a novas interpretações e significações, o mesmo entendimento se aplica ao currículo-ensino de História.

As experiências históricas (tanto os acontecimentos de visibilidade universal como a Revolução Francesa quanto àqueles de repercussões mais localizadas), que passam a integrar o currículo-ensino de História, transitam pelos documentos oficiais, livros didáticos, salas de aula e cotidiano escolar, passando por permanentes processos de disputas e negociações de seus significados. Um acontecimento histórico, como, por exemplo, a Morte de Getúlio Vargas, passa pelo processo de disputa que caracteriza toda narrativa histórica e, como experiência histórica curricularizada, é submetido a novas disputas e negociações que passam pela ação de *comunidades epistêmicas*, pelas negociações políticas na órbita dos sistemas de ensino e pela ação dos sujeitos como os professores e os alunos no ambiente escolar.

É um processo até mais intenso de negociação, pois envolve outros elementos que vão além das disputas implicadas na conversão do acontecimento físico em acontecimento histórico. Por exemplo, na análise das relações entre trabalhismo e getulismo, mesmo que se estude em uma mesma escola e que se utilize o mesmo livro didático, em uma sala de aula pode prevalecer a visão de Vargas como ditador fascista que oprimiu trabalhadores, enquanto em outra pode predominar a ideia de “pai dos trabalhadores”.

Com base nesse entendimento, passaremos a analisar as tensões, negociações e disputas hegemônicas que perpassam o currículo-ensino de História, especialmente nas relações entre referenciais curriculares nacionais (principalmente os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Matriz de Referência do ENEM), documentos locais (Referenciais Curriculares para o Ensino Médio do Estado da Paraíba) e o mundo da escola.

4.3. Tensões e negociações nas articulações entre políticas educacionais e o currículo-ensino no contexto da escola

Na medida em que assumimos o currículo-ensino de História com prática discursiva, interessa-nos saber os sentidos produzidos a partir das relações entre as políticas educacionais gestadas pelo estado e as posições assumidas por professores e estudantes no contexto da escola. Sobre isso, passaremos a discutir a seguir.

4.3.1. Os referenciais curriculares nacionais: apropriações e reinterpretações em contextos particulares

Como destacamos anteriormente, as políticas de currículo não devem ser tratadas como simples reflexos das ações desenvolvidas pelo poder estatal, mas também não podem ser bem compreendidas sem as devidas articulações com as disputas de poder travadas no âmbito do Estado. O processo de produção dos sentidos nas políticas de currículo e, de maneira especial, no currículo-ensino de História, depende de múltiplos fatores, como assinala Guimarães (2012):

Um currículo de História é sempre processo e produto de concepções, visões, interpretações, escolhas, de alguém ou de algum grupo em determinados lugares, tempo, circunstâncias. Assim, os conteúdos, os temas e os problemas de ensino de História – sejam aqueles selecionados por formuladores das políticas públicas, pesquisadores, autores de livros e materiais da indústria editorial, sejam os construídos pelos professores na experiência cotidiana da sala de aula – expressam opções, revelam tensões, conflitos, acordos, consensos, aproximações e distanciamentos, enfim relações de poder (GUIMARÃES, 2012, p. 61).

É esse caráter multidimensional do currículo-ensino de História que exige nosso esforço no sentido de pensá-lo a partir dos significados produzidos pelos documentos curriculares, pelo livro didático e pela atuação dos sujeitos no ambiente escolar, mas, tudo isso precisa ser pensado em estreita relação com as tensões e negociações ocorridas na órbita do Estado.

Nas três últimas décadas, as políticas educacionais brasileiras passaram, e continuam passando, por mudanças significativas em função do processo de redemocratização do país e da permanente reconfiguração do Estado diante das pressões da política internacional e das disputas internas pelo poder.

A Constituição Federal de 1988 consolidou o princípio de educação pública, laica e gratuita ao alcance de todos, abrindo as portas para a aprovação, em 1996, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) que funciona como norma fundamental da educação brasileira.

O processo de tramitação da LDBEN no Congresso Nacional foi marcado por disputas entre projetos que refletiam interesses e concepções diferentes acerca da estruturação da educação brasileira. O projeto inicial foi fruto de um longo debate com a sociedade civil e apresentava uma ideia de sistema nacional de educação na perspectiva da escola comum e

unitária. Esse projeto assegurava princípios como verbas públicas, exclusivamente, para o ensino público, Conselho Nacional de Educação vinculado ao Fórum Nacional de Educação, e regulamentação da carreira do professor.

O projeto aprovado pelo senado (Projeto Darcy Ribeiro) assumiu outra configuração, ao retirar vários princípios do texto original, por exemplo, passando a permitir a utilização de recursos públicos para o ensino privado por meio da concessão de bolsas de estudo (BRASIL, 1996, Art. 70, s/p). Essa iniciativa possibilitou a implementação de políticas e programas que permitem a transferência de verbas públicas para instituições privadas de ensino, como é o caso do Programa Universidade para Todos (PROUNI)⁴⁸.

No contexto das mudanças e embates que levaram a elaboração da LDBEN, mais precisamente em 1990, o Brasil participou da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial. Dessa Conferência, resultaram propostas voltadas para o cumprimento das necessidades básicas de aprendizagem e para a universalização do acesso à educação fundamental.

Fruto dos debates realizados por todo o país com a participação de entidades e especialistas na área de educação, foi realizada a Semana Nacional de Educação para Todos, em Brasília, entre 10 e 14 de maio de 1993. A partir desse encontro, o Ministério da Educação (MEC) coordenou a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), concebido como um conjunto de diretrizes e estratégias voltadas para a promoção da Educação Básica com base nos princípios da equidade e qualidade.

Em conformidade com a Constituição de 1988, o Plano Decenal de Educação reafirmou a obrigação do Estado de elaborar parâmetros curriculares que orientassem as ações educacionais na trilha dos ideais democráticos e na busca da qualidade. Em sintonia com esses princípios, A LDBEN, de 1996, informa que

Art.26. Os currículos de ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais de sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996, s/p).

⁴⁸ O PROUNI é um programa do Ministério da Educação, criado pelo Governo Federal em 2004, que concede bolsas de estudo integrais e parciais em instituições privadas de ensino superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros, sem diploma de nível superior.

A determinação legal de que os currículos da Educação Básica tenham uma base nacional comum e uma parte diversificada coloca na agenda educacional brasileira discussões importantes relacionadas às concepções e princípios que devem permear a elaboração de documentos curriculares.

Como assegurar a base nacional comum sem desrespeitar as particularidades culturais e identitárias do povo brasileiro? Como envolver a sociedade na construção de tais documentos? Os currículos devem priorizar a preparação para o mercado de trabalho, ou a emancipação social? Essas são questões que estão na base dos debates e das disputas que envolvem o processo de elaboração dos documentos curriculares nacionais, desde a aprovação da LDBEN até os nossos dias.

A partir desse contexto, o MEC publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), em 2000, acrescido dos PCN + (Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais), em 2002, das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEN), em 2006, e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), em 2012.

Construídos no período Pós-Ditadura Civil-Militar, todos esses documentos apresentam uma proposta geral comprometida com o exercício da cidadania, com o respeito às diversidades socioculturais e com o aprimoramento da democracia brasileira. Entrelaçado a isso, a produção desses textos curriculares se propõe a contribuir com escolas, professores e estudantes na afirmação de fundamentos e conceitos considerados indispensáveis para a construção de processos educativos participativos. Por isso, os documentos não apresentam obrigatoriedade de execução de conteúdos específicos, mas se colocam como referenciais ancorados em competências que auxiliem as comunidades escolares, respeitando sua autonomia, na busca de seus objetivos. A esse respeito, os PCNEM (2000) enfatizam:

São, portanto, indicações genéricas que devem apoiar as escolas e os professores na montagem de seus currículos e na proposição de atividades, projetos e programas de estudo ou disciplinas, através das quais serão desenvolvidas pelos estudantes. Cabe ainda observar preliminarmente que as competências não eliminam os conteúdos, pois que não é possível desenvolvê-las no vazio. Elas apenas norteiam a seleção dos conteúdos, para que o professor tenha presente que o que importa na educação básica não é a quantidade de informações, mas a capacidade de lidar com elas, através de processos que impliquem sua apropriação e comunicação, e, principalmente, sua produção ou reconstrução, a fim de que sejam transpostas a situações novas (BRASIL, 2000, p. 11).

Essa proposta voltada ao empoderamento dos sujeitos, tornando-os capazes de desenvolver competências que lhes permitam a construção-reconstrução de conhecimentos a partir de cada realidade particular, é um dos fundamentos mais enfatizados ao longo dos PCNEM (2000). Nesse mesmo caminho, os PCN+ (BRASIL, 2002, p. 32) enfatizam o mesmo princípio de valorização da autonomia dos sujeitos na construção do conhecimento, corroborando com isso, as DCNEM propõem “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 2012, p. 2).

É perceptível nesses documentos o compromisso firmado com a cidadania participativa e com a autonomia intelectual dos sujeitos, especialmente dos professores, na construção do conhecimento. Entretanto, quase duas décadas depois da promulgação da LDBEN (1996) e dos primeiros PCN (1997), é possível perceber um vácuo entre escolas da Educação Básica e os referenciais curriculares nacionais, fundamentalmente no que diz respeito à articulação entre o currículo da escola e os fundamentos que norteiam os documentos nacionais. A nossa pesquisa revelou que um professor entrevistado admite essa distância e os outros, mesmo quando não admitem, demonstram dificuldades em evidenciar como tal articulação tenha sido realizada.

Aos professores entrevistados, perguntamos como ocorreu o processo de construção do currículo da Escola e qual sua articulação com os referenciais curriculares como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio do Estado da Paraíba (RCEM-PB) e a Matriz de Referência do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Diante da questão formulada, o professor entrevistado PE3 respondeu:

Bom o que eu falei de não ser ressaltado aqui na Escola a questão do currículo, na verdade, não é uma especificidade dessa Escola, isso é uma questão geral, em todas as escolas em que eu trabalhei não se discute o currículo por mais grave que isso seja e por mais absurdo também, mas não se discute como não se discute quase nada ligado à educação, eu acho que isso tem a ver com a falta de unidade de trabalho que nasce da fragmentação da carga horária de cada professor, em escola diferente os professores não tem uma condição objetiva de se encontrarem por áreas e fazer esse debate [...] (PE3).

Nesse caso, o professor não apenas enfatiza a inexistência de discussões relacionadas às temáticas da educação, como sugere que a sobrecarga de trabalho dos professores é a principal razão para que os temas da educação, em especial sobre currículo, sejam negligenciados nas escolas em que ele leciona ou lecionou. Vejamos as respostas dos outros professores entrevistados sobre essa mesma questão:

Você pode perguntar a algum professor se ele recebeu alguma orientação para trabalhar em cima do ENEM. [...] Até mesmo a gente já selecionou o que eles têm interesse. Como aqui toda sala tem *data show*, a gente prepara os *slides* que tem mais tempo do que a gente está escrevendo ou *Xerox* que a escola não tem, a gente vai passando, os professores que têm habilidade (PE1).

Discute, por exemplo, a gente viu tudo isso, o livro que está mais próximo do trabalho do Enem, inclusive esse livro, em cada capítulo tem umas quatro ou cinco folhas sobre Enem, de textos, porque antigamente no Estado eles tinham um conteúdo programático para a gente seguir aquilo, mas depois que veio o Enem mudou tudo, então eles deixam a gente bem livre (PE2).

Porque é o seguinte, esses livros já dizem, já colocam lá em cima: esse livro foi preparado de acordo com o que vai ser pedido no Enem. Aí a gente já tendo isso aí que é esse livro como o referencial, né? (PE4).

Podemos observar, nessas falas, que a professora PE1 destaca a falta de orientação aos professores para trabalhar com o ENEM e os outros dois professores enfatizam a centralidade que o ENEM exerce na definição dos conteúdos estudados em sala de aula, mas nenhum deles faz qualquer alusão às competências sugeridas pela Matriz de Referência do ENEM nem mencionam os outros documentos curriculares citados em nossa indagação.

Desse modo, fica evidente a distância entre os referenciais curriculares e as discussões educacionais e curriculares desenvolvidas no âmbito das Escolas objeto dessa pesquisa. Mesmo as falas referentes ao ENEM, não evidenciam qualquer articulação entre as competências sugeridas por sua Matriz de Referência em relação ao currículo da escola. Na tentativa de compreender melhor essa relação, pedimos aos professores que nos falassem da relação entre os conteúdos trabalhados e as competências a serem desenvolvidas. Nas respostas, a professora PE1 e o professor PE3 não fazem qualquer referência ao ensino baseado em competências, já a professora PE2 faz referências à necessidade de preparação para o ENEM e à orientação vocacional dos estudantes:

Tem reunião pedagógica toda quinta-feira, inclusive hoje ia ter e não teve, a gente reúne os professores de História, de Geografia, vai ter uma semana de prova, a gente elabora as questões, sempre chegando pertinho para eles terem uma noção, inclusive o ano passado eu trouxe o professor da Universidade [...] veio falar sobre o Enem, o que é o Enem, porque fazer? Como é baseada a disciplina? A gente sempre traz. Para orientar, eu trouxe o ano passado uma psicóloga para trabalhar com eles como definir a profissão, qual o curso que ele ia fazer, com os terceiros anos, sabe? (PE2).

Enquanto que o professor PE4 desenvolve a seguinte resposta:

É porque o aluno da escola pública, assim, é um aluno que já vem de uma realidade muito sofrida, a gente tenta levar aqueles conteúdos e na hora de aplicar realmente a gente sente uma dificuldade porque o aluno vem de uma

base mal formada, então, é meio difícil assim um aluno, ele, interpretar um texto, é meio complicado, o aluno falar sobre determinado assunto, eles não escutam muito a mídia, a rádio, ele não ver, não se liga muito na questão dos telejornais, na questão da informação, quer dizer, então, que ele vê, então, esse conteúdo e essa competência “fica” meio assim, muito “dificultada” por conta que o aluno também, alguns até que contribuem, mais a maioria espera muito mais do professor. (PE4)

Nesse caso, o professor faz uma análise da situação da escola pública para justificar a dificuldade de compreensão dos estudantes acerca dos conteúdos trabalhados, mas não desenvolve argumentação coerente acerca da articulação entre conteúdos e competências.

A Análise discursiva dessas falas nos leva a afirmar que o silêncio e as falas evasivas de professores, quando o tema é a relação entre conteúdo e competência, produzem sentidos importantes às nossas análises, para isso, é fundamental contextualizá-las.

Observamos que, mesmo quando insistimos em discutir referenciais curriculares e a relação entre conteúdo e competência, as falas são deslocadas e aproximam-se do tema ENEM. O contexto educacional brasileiro marcado pela força do ENEM nos debates educacionais, na definição dos conteúdos estudados em sala e na estruturação dos livros didáticos, ajuda-nos a entender esse deslocamento. Contudo, podemos constatar que, apesar da presença do ENEM, nas escolas pesquisadas, não tem havido debates sobre os fundamentos de sua Matriz de Referência, ao mesmo tempo em que é perceptível a distância entre os professores de História que entrevistamos e os documentos curriculares.

Outro elemento que nos ajuda a entender essa distância e a fragilidade conceitual nas discussões sobre currículo e ensino nessas escolas é a precariedade dos cursos de formação continuada oferecidos pela Rede Estadual de Ensino da Paraíba, algo enfatizado nas falas dos professores:

Nominalmente, no ano passado inclusive foi oferecido, mas não existe nenhuma infraestrutura para realização desses cursos, não existe um horário alternativo, quer dizer nós continuamos com a mesma carga horária e precisamos encontrar em algum momento um horário para fazer o curso de capacitação e, como quase todos os professores trabalham em duas escolas, a regularidade a esses cursos é bastante difícil e a gente acumula esses cursos com a carga horária, e no curso que houve o ano passado, o SisMedio, o que disponibilizaram pra nós foi PDF, textos em PDF e nada mais. (PE3)

Rapaz, esporadicamente tem, mas é muito difícil, vez por outra aparece um curso, mas é muito rápido, não tem formação continuada. Agora tem oferecido assim os cursos, ultimamente eles estão oferecendo na área de informática, a história de um PROINFO, né? Eles estão oferecendo para o professor se atualizar, mas é muito rápido. (PE5).

Na percepção dos professores, os cursos de formação oferecidos pela Rede Estadual de Ensino da Paraíba são fragmentados, rápidos e sem continuidade. Em nossa análise, os problemas existentes nas políticas de formação continuada dos sistemas públicos de ensino não são os únicos responsáveis pelas fragilidades teórico-conceituais dos professores, mas não devem ser negligenciados na análise dessa questão, como destaca Guimarães (2012, p. 131):

No Brasil, a formação do professor aparece tanto como “bode expiatório”, uma das principais causas do fracasso educacional brasileiro, como “panaceia”, fórmula milagrosa capaz de mudar as práticas em nossas escolas, melhorar a qualidade do ensino [...]. Portanto, a meu ver, ela não pode ser pensada fora do sistema e analisada como elemento ou força exterior, capaz de agir sobre as práticas, provocando mudanças e alterando, fundamentalmente, não só essas práticas, como seus resultados.

Entendemos que os cursos de formação continuada oferecidos pela Rede Estadual de Ensino, por si só, não irão solucionar esse problema, mas é inegável a contribuição de cursos de formação bem planejados que pautem as discussões de temas educacionais, articulando-os com a realidade das disciplinas escolares, das escolas, professores e dos estudantes.

A precariedade dos cursos de formação – que não pautam adequadamente as discussões sobre temas relacionados ao currículo e ao ensino – e a forma como o ENEM tem chegado às escolas são alguns dos elementos que, em nossa análise, têm provocado o distanciamento entre os professores que entrevistamos e os documentos curriculares.

Embora não tenhamos a pretensão de propor que os sentidos produzidos pelos discursos dos sujeitos que entrevistamos representem o universo do currículo-ensino de História, mas, no mínimo, as falas dos professores entrevistados revelam questões que devem ser pautadas no âmbito desses debates. Uma questão que deve ser especialmente debatida é a hegemonia – ainda que precária e contingencial no sentido tal como posto por Laclau e Mouffe (1987) – exercida pelo ENEM nas políticas educacionais e na produção de currículos para escolas do Ensino Médio e, articulado a isso, o esvaziamento da discussão teórico-conceitual proposta pelos referenciais curriculares (PCNEM, PCN+, OCEM, DCNEM).

No tocante à disciplina de História, os PCNEM criticam os postulados da ciência moderna e propõem um novo papel das ciências humanas na Educação Básica, configurado a partir da “síntese entre humanismo, ciência e tecnologia, que implique a superação do paradigma positivista, referindo-se à ciência, à cultura e à história” (BRASIL, 2000, p. 7).

Em sintonia com os novos pressupostos apresentados para as Ciências Humanas, os PCNEM (2000) preconizam que o ensino de História se realiza com base nos seguintes

princípios e orientações: perspectiva interdisciplinar, ensino comprometido com a promoção da cidadania, articulação com o saber histórico acadêmico, crítica ao estudo dos grandes eventos, ensino comprometido com o enfrentamento dos problemas contemporâneos (História Problema), articulação macro/micro e singular/geral, estudo calcado em competências, habilidades e conceitos, compreensão dos conceitos estruturadores (Sujeito, Tempo, Identidade, Memória, contextualização sociocultural), organização de conteúdos por temas, valorização dos espaços fora da sala de aula e trabalho com pesquisas orientadas em sala de aula (cf. BRASIL, 2000).

Os PCN+ reafirmam esses princípios e orientações, além de sugerirem outros complementares, enfatizando que:

O objetivo do ensino de História no ensino médio é o desenvolvimento de competências e habilidades cognitivas que conduzam à apropriação, por parte dos alunos, de um instrumental conceitual – criado e recriado constantemente pela disciplina científica –, que lhes permita analisar e interpretar as situações concretas da realidade vivida e construir novos conceitos ou conhecimentos (BRASIL, 2002, p. 78).

Na busca desse objetivo, os PCN+ propõem, entre outras estratégias, a organização dos conteúdos a partir dos seguintes eixos temáticos: (01) Cidadania: diferenças e desigualdades, (02) Cultura e trabalho, (03) Transporte e comunicação no caminho da globalização e (03) Nações e nacionalismos (cf. BRASIL, 2002, pp. 83-6).

As OCEM (2006) enfatizam a importância de se pensar o Ensino Médio na perspectiva do aluno-sujeito, criticam a repetição de ideias nos documentos curriculares oficiais e propõem o ensino de História a partir de eixos temáticos, sem que essa seja a única alternativa.

A produção desses documentos nacionais tem proporcionado, no âmbito do ensino de História, debates acerca de princípios, fundamentos, métodos, conceitos estruturadores e contextualização sociocultural. Essas estratégias têm nos proposto o desafio de construir caminhos nacionais para o currículo-ensino de História sem, no entanto, desconsiderar as particularidades e as diferenças educacionais, econômicas, regionais e culturais brasileiras.

Em função disso, estados e municípios brasileiros têm se esforçado para produzir documentos curriculares locais que, a partir de cada realidade particular, dialoguem com os referenciais nacionais. No atual contexto, esse movimento tem provocado tensões e negociações entre as políticas nacionais e o currículo-ensino produzido nos estados, exemplo

disso são as relações entre os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba e os documentos e políticas nacionais, em especial, o ENEM.

4.3.2. Cadê a História daqui: o ENEM, o livro didático e a hegemonização do universal/nacional no currículo-ensino de História

Diante da possibilidade e da necessidade de adaptar os referenciais nacionais à realidade regional e local, a Secretaria de Educação do Estado da Paraíba promoveu debates envolvendo profissionais da escola pública estadual de Ensino Médio e do ensino público de Nível Superior – Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). A partir desses debates, foram elaborados os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba – RCEM-PB -, de 2006, com a proposta de:

[...] ampliar as orientações para um ensino mais compatível com as novas pretensões educativas, contidas nos PCENEM, PCN+, e recentemente nas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* – OCEM. O objetivo é o de aprofundar a compreensão de conceitos apontados nesses documentos nacionais, oferecendo, sempre que possível, opções metodológicas aplicáveis a contextos regionais e locais (PARAÍBA, 2006, pp.10-1).

Os RCEM-PB estão divididos em três volumes, contemplando os conhecimentos de História no volume destinado às Ciências Humanas e suas Tecnologias. O referido documento, na introdução da área de História, afirma seu propósito, uma vez apresentar uma proposta de Referenciais de Ensino Médio, específicos para o Estado da Paraíba, a partir da leitura e análise críticas dos PCNEM (2000), dos PCN+ (2002), das OCEM (2004) e das OCEM (2006) (PARAÍBA, 2006, p. 83).

Desse modo, critica a produção de documentos nacionais em série sem o devido tempo para discussão e compreensão por parte dos professores, ao mesmo tempo em que questiona a proposta dos PCN+ acerca da articulação entre temas e conteúdos. Por exemplo, na análise do primeiro eixo - **Cidadania: diferenças e desigualdades** - é feita uma crítica quanto à desarticulação entre os conceitos de cidadania e de Estado, evidenciada no seguinte questionamento: “como apreender o conceito de cidadania sem articulá-lo com o conceito de Estado, que só aparece em outro eixo temático?” (PARAÍBA, 2006, p. 92). Outra crítica dirigida ao primeiro eixo, diz respeito à ausência de uma discussão sobre os direitos, entendida como essencial para a compreensão do conceito moderno de cidadania, e a não

inclusão de conteúdos/experiências históricas que dariam maior suporte ao tema, como exemplo, são citadas as revoluções inglesas.

Na abordagem do quarto eixo – **Nações e nacionalismos** –, a discussão sobre o conceito de Estado é criticada por não contemplar outras modalidades de Estado, além dos Estados nacionais absolutistas e liberais clássicos, restritos ao mundo ocidental (PARAÍBA, 2006, p. 96).

A crítica dos RCEM-PB (2006) aos PCN+ (2002), particularmente quanto à seleção e à organização dos conteúdos, destaca a necessidade de ampliação dos conteúdos/experiências históricas sugeridas e de maior abrangência nas abordagens.

No tocante às competências e habilidades, o documento da Paraíba reafirma o compromisso do ensino com a cidadania e com a complexidade e multidimensionalidade do indivíduo, pois abrange o conjunto das dimensões (histórica, social, política, econômica, cultural) que formam os sujeitos. Dentro dessa análise, são apontados dois equívocos muito presentes nos processos de ensino: a perspectiva conteudística e a perspectiva tecnicista, que são apresentadas como modelos contrários às perspectivas calcadas nas competências e habilidades (PARAÍBA, 2006, p. 102).

Nessa perspectiva, o conhecimento da História é apresentado como requisito para que os indivíduos compreendam a sociedade e sua própria existência e, desse modo, a aquisição do conhecimento histórico deve formar pessoas capazes de refletir com criticidade sobre a realidade, auxiliando na superação de problemas (História-Problema) e, assim, formar competências.

Para a consecução dessa proposta baseada no conceito de História-Problema, a tematização deve resultar:

[...] de uma reflexão sobre a sociedade contemporânea e de sua problematização, isto é, a percepção de grandes problemas que enfrentamos em nosso tempo presente. Dessa forma, foram identificados três grandes problemas cuja compreensão histórica é fundamental para os educandos se constituírem indivíduos capazes de se inserirem no seu tempo, compreendendo-o, crítica e reflexivamente, dispondo de condições para nele atuarem como sujeitos de sua História (PARAÍBA, 2006, pp. 118-9).

Partindo desse entendimento, o documento aponta três problemas da contemporaneidade considerados relevantes: **o exercício de uma Cidadania efetivamente democrática, a sobrevivência dos seres humanos de forma inclusiva e a convivência dos seres humanos na diversidade cultural**. Com base nesses desafios do mundo contemporâneo, são apresentados três eixos temáticos.

O eixo temático 1 – **Cidadania, Participação Política e Poder** – propõe o estudo da cidadania em associação com as noções de direitos-deveres, de poder e de democracia, que permita pensá-la como uma construção histórica. Para a consecução desse estudo são apresentados cinco temas: (01) **O Ser Humano como Ser Político**, (02) **Cidadania, Liberdade e Direitos**, (03) **Cidadania, Etnia-Cultura e Nacionalidade**, (04) **Cidadania e “Não-Cidadania”** e (05) **Cidadania Planetária**.

O eixo temático 2 – **Produção, Trabalho e Consumo** – sugere o estudo dos diferentes modos de produção, trabalho e consumo organizados pelos seres humanos em diferentes sociedades no espaço e no tempo. Para a implementação em sala de aula, são propostos quatro temas: (01) **O Ser Humano como Produtor e Reprodutor de sua Sobrevivência**, (02) **Os Diversos Modos de Produção e Consumo**, (03) **Relações de Produção, Trabalho e Propriedade** e (04) **Produção, Trabalho, Tempo e Representação**.

O eixo temático 3 – **Diversidade Cultural** – destaca a importância de se pensar a cultura como o conjunto das criações nos mais diversos domínios da existência humana. Para o estudo da diversidade cultural são sugeridos três temas: (01) **O Ser Humano como Ser Cultural**, (02) **A Produção Histórica da Diversidade Cultural** e (03) **Encontros e Conflitos Culturais**.

Como parte integrante de cada tema são apresentados conteúdos/experiências históricas para serem trabalhadas em sala de aula, cabe destacar que, nos três eixos temáticos, são elencados conteúdos/experiências históricas de História da Paraíba, como é possível observar no quadro abaixo:

Quadro 3: Conteúdos/experiências históricas de História da Paraíba nos RCEM-PB

EIXO TEMÁTICO 1 - Cidadania, Participação Política e Poder
O processo de separação política no Brasil e na Paraíba
Brasil e Paraíba: vários momentos da formação nacional e sua expressão nacionalista: Estado nacional pós-independência, período Vargas, regime Militar: os projetos políticos vitoriosos; os projetos alternativos de construção da Nação (movimentos regenciais)
Identidade local x Identidade global na atualidade
EIXO TEMÁTICO 2 - Produção, Trabalho e Consumo
Sociedades “pré-históricas”; Brasil e Paraíba indígenas
Modernização produtiva (século XIX) e Industrialização no Brasil, no Nordeste e na Paraíba
A convivência de modos de produção e consumo diferenciados na atualidade: O exame desta questão no mundo (alguns exemplos), Brasil e Paraíba
Na América Latina, Brasil e Paraíba: senhores e escravos; senhores e camponeses; burguesia e proletariado; burguesia e classes trabalhadoras contemporâneas – suas peculiaridades

As formas de propriedade no Brasil e na Paraíba
A prática e o significado do trabalho nas sociedades pré-colombianas (América, Brasil e Paraíba)
EIXO TEMÁTICO 3 - Diversidade Cultural
A situação da mulher na Grécia Antiga; na Idade Média e na sociedade moderna; no Brasil e na Paraíba (em vários períodos históricos)
A concepção da sexualidade em diversas sociedades e períodos históricos: Grécia Antiga, Idade Média (visão judaico-cristã) e na atualidade; no Brasil e na Paraíba em alguns momentos (período colonial e atualidade)
As políticas afirmativas de inclusão social no Brasil e na Paraíba

(PARAÍBA, 2006. pp. 131-5).

Pela proposta do documento, os temas de História da Paraíba são articulados a outras discussões nacionais e globais como forma de estimular seu aparecimento em sala de aula. Sabemos que fazer referência aos conteúdos em documentos curriculares, por si só, não assegura a efetividade do ensino de História Regional, tão pouco o ensino de História Local⁴⁹, contudo, essa é uma iniciativa importante na medida em que potencializa sua aproximação com a produção curricular no âmbito de cada escola.

A importância da História Local para o desenvolvimento de determinadas competências é amplamente reconhecido por estudos e estudiosos do ensino de História (NEVES, 1997), (BITTENCOURT, 2004). Para Guimarães (2012), por exemplo,

A história local pode ter um papel significativo na construção de memórias que se inscrevem no tempo longo, médio ou curto, favorecendo uma melhor relação dos alunos com a multiplicidade da duração. Seu estudo implica desafios semelhantes aos da história em geral. O local e o cotidiano devem ser problematizados, tematizados e explorados no dia a dia da sala de aula, com criatividade, a partir de variadas fontes. As memórias da localidade, da região, dos trabalhos, das profissões, das festas, dos costumes, da cultura, da política estão vivas entre nós (GUIMARÃES, 2012, p. 244).

A valorização da História Local também é destacada por Barbosa (2006), nos seguintes termos:

⁴⁹ Diante da complexidade e diversidade de definições em relação aos conceitos de História Regional e História Local, adotamos, neste estudo, o seguinte critério: chamaremos de História Regional aquela que trata de uma determinada unidade político-administrativa no âmbito do Estado Nacional (História do Nordeste, História da Paraíba ou História de João Pessoa, por exemplo), e de História Local aquela que não é definida pela circunscrição político-administrativa, mas pelo conjunto das relações culturais e cotidianas que aproximam e identificam os sujeitos com o tema objeto da historicização, por exemplo: um morador da cidade de João Pessoa pode se sentir estranho ou distante da figura histórica do presidente João Pessoa (História Regional) e se sentir muito próximo de um líder comunitário identificado com a história de sua comunidade (História Local). Cabe ressaltar que a História Regional pode também assumir a dimensão de História Local, naquelas situações em que a História da unidade político-administrativa se apresenta como significativa para os sujeitos do lugar.

A inserção dos atores que compõem a história local e, conseqüentemente, o seu ensino, contemplado em produções didáticas, aponta para o desenvolvimento de uma consciência da coletividade que considera o plano social, econômico, político e cultural, vislumbrando, assim, a busca de soluções de seus problemas [...]. Essas considerações devem marcar sobremaneira as discussões efetivadas acerca da construção da história local, partindo da premissa de que a história é uma experiência humana, portanto, relacionada às experiências reais vividas por todos os homens (BARBOSA, 2006, p. 66).

Concordando com essas autoras, reconhecemos a importância da História Local e consideramos positiva a sua presença em documentos curriculares, em função, entre outros fatores, de seu potencial para o desenvolvimento de competências que favoreçam o sentimento de pertencimento e a consciência de que a história é construída coletivamente.

Desse modo, a proposta curricular do estado da Paraíba, no tocante à organização dos conteúdos e à inclusão de temas de História da Paraíba, resulta do diálogo com os documentos nacionais que influenciam permanentemente a produção do currículo-ensino de História.

Esses diálogos críticos não se realizam apenas no âmbito dos documentos e não ficam restritos à organização dos conteúdos, pois a produção dos RCEM-PB se fez também a partir de outras negociações e outros sentidos envolvendo *comunidades epistêmicas*, saber histórico acadêmico, Secretaria de Educação do Estado da Paraíba e escolas públicas e privadas de Ensino Médio da Paraíba.

A elaboração dos RCEM-PB foi coordenada por um grupo de especialistas (*comunidades epistêmicas*), principalmente professores universitários, que assumiram a responsabilidade de mediar os diálogos e conflitos próprios desse processo de construção política. No caso dos referenciais de História, no conjunto dessas negociações, cabe destacar dois movimentos: a relação com a UFPB e a resistência de professores e estudantes do Ensino Médio.

Em relação a UFPB, a Comissão Permanente do Concurso Vestibular (COPERVE), em 2009, adotou os RCEM-PB como conteúdo programático para o Processo Seletivo Seriado (PSS) – concurso vestibular. Com isso, para as escolas de Ensino Médio da Paraíba, o referido documento passou a ser o principal parâmetro para a seleção dos conteúdos trabalhados em sala de aula. Essa mudança provocou a inquietação de professores e estudantes que resistiam em refazer suas metodologias e questionavam o excesso de conteúdos propostos.

A tensão criada exigiu a negociação entre os especialistas que coordenaram a elaboração dos RCEM-PB, a Secretaria de Educação do Estado da Paraíba e os professores do

Ensino Médio, o que levou o Governo da Paraíba a promover cursos de capacitação para os professores da Rede Estadual de Ensino. Mas, o principal questionamento dos professores, com o qual concordamos, foi o excesso de conteúdos, uma vez que, embora o documento os apresentasse de modo propositivo, sua vinculação com o concurso vestibular deixava os professores na obrigação de abordar, em sala de aula, todos os conteúdos mencionados no documento.

Por outro lado, todo esse processo de disputa e negociação produziu contrassensos, por exemplo, a posição da UFPB – adotando os RCEM-PB – foi decisiva para que as escolas de Ensino Médio passassem a organizar seus conteúdos a partir dos eixos temáticos compreendidos nesse documento. Entretanto, o curso de História da UFPB continuou a formar professores com base na estrutura curricular quadripartite, linear, progressiva e teleológica.

Em nosso entendimento, as tensões que marcaram o processo de construção dos RCEM-PB revelaram contradições e dificuldades, mas apresentaram ganhos importantes, pois o ato de fazer a mudança, as resistências e as negociações permitiram, por exemplo, a valorização de temas de História da Paraíba e a necessidade de reformulação das metodologias de aula por parte dos professores do Ensino Médio.

Em 2013, o Conselho Superior de Ensino e Pesquisa e Extensão da UFPB (CONSEPE) decidiu pelo fim do Processo Seletivo Seriado (Vestibular) e adotou como critério para ingresso de estudantes o sistema ENEM-SISU (Sistema de Seleção Unificada), com isso, todo candidato aos cursos da UFPB tem, obrigatoriamente, que se submeter ao ENEM.

Considerando que a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e o Instituto Federal da Paraíba (IFPB) também aderiram ao sistema ENEM-SISU, a Matriz de Referência do ENEM passou a ser o principal referencial curricular para as escolas de Ensino Médio da Paraíba.

Como enfatizamos anteriormente, o papel que o ENEM passa a desempenhar nas escolas tem repercutido de muitas maneiras. A nossa pesquisa pôde constatar nas escolas pesquisadas, por exemplo, a hegemonia do nacional/universal em detrimento dos temas de História da Paraíba.

A Matriz de Referência do ENEM, regulamentada pelo Edital Nº 6, de 15 de maio de 2015, define a disciplina de História como Componente Curricular da Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias. Para o desenvolvimento das competências e habilidades,

sugeridas para essa área do conhecimento, são apresentados os seguintes objetos de conhecimento:

Quadro 4: objetos de conhecimento associados às matrizes de referência

CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS
• Diversidade cultural, conflitos e vida em sociedade – Cultura material e imaterial; patrimônio e diversidade cultural no Brasil. A conquista da América. Conflitos entre europeus e indígenas na América colonial. A escravidão e formas de resistência indígena e africana na América. História cultural dos povos africanos. A luta dos negros no Brasil e o negro na formação da sociedade brasileira. História dos povos indígenas e a formação sociocultural brasileira. Movimentos culturais no mundo ocidental e seus impactos na vida política e social.
Formas de organização social, movimentos sociais, pensamento político e ação do Estado – Cidadania e democracia na Antiguidade; Estado e direitos do cidadão a partir da Idade Moderna; democracia direta, indireta e representativa. Revoluções sociais e políticas na Europa Moderna. Formação territorial brasileira; as regiões brasileiras; políticas de reordenamento territorial. As lutas pela conquista da independência política das colônias da América. Grupos sociais em conflito no Brasil imperial e a construção da nação. O desenvolvimento do pensamento liberal na sociedade capitalista e seus críticos nos séculos XIX e XX. Políticas de colonização, migração, imigração e emigração no Brasil nos séculos XIX e XX. A atuação dos grupos sociais e os grandes processos revolucionários do século XX: Revolução Bolchevique, Revolução Chinesa, Revolução Cubana. Geopolítica e conflitos entre os séculos XIX e XX: Imperialismo, a ocupação da Ásia e da África, as Guerras Mundiais e a Guerra Fria. Os sistemas totalitários na Europa do século XX: nazi-fascista, franquismo, salazarismo e stalinismo. Ditaduras políticas na América Latina: Estado Novo no Brasil e ditaduras na América. Conflitos político-culturais pós-Guerra Fria, reorganização política internacional e os organismos multilaterais nos séculos XX e XXI. A luta pela conquista de direitos pelos cidadãos: direitos civis, humanos, políticos e sociais. Direitos sociais nas constituições brasileiras. Políticas afirmativas. Vida urbana: redes e hierarquia nas cidades, pobreza e segregação espacial.
• Características e transformações das estruturas produtivas – Diferentes formas de organização da produção: escravismo antigo, feudalismo, capitalismo, socialismo e suas diferentes experiências. Economia agroexportadora brasileira: complexo açucareiro; a mineração no período colonial; a economia cafeeira; a borracha na Amazônia. Revolução Industrial: criação do sistema de fábrica na Europa e transformações no processo de produção. Formação do espaço urbano-industrial. Transformações na estrutura produtiva no século XX: o fordismo, o toyotismo, as novas técnicas de produção e seus impactos. A industrialização brasileira, a urbanização e as transformações sociais e trabalhistas. A globalização e as novas tecnologias de telecomunicação e suas consequências econômicas, políticas e sociais. Produção e transformação dos espaços agrários. Modernização da agricultura e estruturas agrárias tradicionais. O agronegócio, a agricultura familiar, os assalariados do campo e as lutas sociais no campo. A relação campo-cidade.
• Os domínios naturais e a relação do ser humano com o ambiente – Relação homem-natureza, a apropriação dos recursos naturais pelas sociedades ao longo do tempo. Impacto ambiental das atividades econômicas no Brasil. Recursos minerais e energéticos: exploração e impactos. Recursos hídricos; bacias hidrográficas e seus aproveitamentos. As questões ambientais contemporâneas: mudança climática, ilhas de

calor, efeito estufa, chuva ácida, a destruição da camada de ozônio. A nova ordem ambiental internacional; políticas territoriais ambientais; uso e conservação dos recursos naturais, unidades de conservação, corredores ecológicos, zoneamento ecológico e econômico. Origem e evolução do conceito de sustentabilidade. Estrutura interna da terra. Estruturas do solo e do relevo; agentes internos e externos modeladores do relevo. Situação geral da atmosfera e classificação climática. As características climáticas do território brasileiro. Os grandes domínios da vegetação no Brasil e no mundo.

• **Representação espacial** – Projeções cartográficas; leitura de mapas temáticos, físicos e políticos; tecnologias modernas aplicadas à cartografia.

Fonte: Edital Nº 6, de 15 de maio de 2015/ Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM

De acordo com essa proposta, os conteúdos de História, Geografia, Sociologia e Filosofia são organizados e articulados a partir de cinco eixos temáticos, sendo que os conteúdos de História estão concentrados, principalmente, nos eixos “**Diversidade cultural, conflitos e vida em sociedade**” e “**Formas de organização social, movimentos sociais, pensamento político e ação do Estado**”.

Em função do caráter nacional do ENEM, fica visível que os conteúdos de História apresentados nessa proposta sugerem temas com abordagens nacionais e globais. Embora seja possível, na dinâmica da sala de aula, a realização de aproximações entre as temáticas propostas pela Matriz de Referência do ENEM com a História Regional e com a História Local, fica evidente que esse diálogo tem sido prejudicado, entre outros fatores, pela vinculação entre a seleção dos conteúdos trabalhados em sala de aula e o ENEM.

Em sintonia com essa proposta, as questões de História nas provas do ENEM enfatizam temas com abordagens globais e nacionais, negligenciando os temas de História Regional e História Local.

Na prova de 2009, das 45 questões de Ciências Humanas e Suas Tecnologias, identificamos 24 questões de História⁵⁰, sendo 13 de História Geral, 09 de História do Brasil e 02 que contemplam ao mesmo tempo temas de História Geral e de História do Brasil. Em 2010, foram 28 questões de História, sendo 10 de História Geral e 18 de História do Brasil. Em 2011, das 23 questões de História, constatamos 06 de História Geral e 17 de História do Brasil. Em 2012, identificamos 22 questões de História, das quais 13 foram de História Geral e 09 de História do Brasil. Já na prova de 2013, constatamos 19 questões de História, com 08 de História Geral e 11 de História do Brasil.

⁵⁰ Consideramos como questões de História aquelas cuja abordagem principal gira em torno de temas concebidos como parte do conteúdo programático de História. Quando a questão apresenta uma abordagem interdisciplinar – envolvendo conteúdos de História e Geografia, por exemplo – só a classificamos como questão de História se o conteúdo de História exercer centralidade na abordagem.

Desse modo, em cinco provas realizadas entre 2009 e 2013, de um total de 116 questões de História, identificamos 50 questões de História Geral, 64 questões de História do Brasil e duas questões (48 e 74 da Prova Azul, do ENEM de 2009) que, pela maneira como articulam e enfatizam temáticas globais e nacionais, preferimos não classificá-las, exclusivamente, como questões de História Geral, ou História do Brasil, pois não conseguimos identificar prevalência de abordagem nacional ou global.

Dentro dessa discussão sobre a natureza dos temas abordados e sobre seus significados no currículo-ensino de História, pedimos aos estudantes entrevistados que elessem os 05 temas de História, estudados ao longo de sua vida escolar, os quais na visão deles fossem mais significativos. Diante desta indagação, obtivemos as seguintes respostas:

Faz muito tempo, na quinta série, foi sobre a Peste Negra, os escravos, a Guerra fria, a Primeira Guerra Mundial que até hoje a professora vai explicar para a gente. Que eu lembre só esses (EE1).

Bem no começo, quando eu comecei a estudar, a me apaixonar mesmo por História, não lembro exatamente o ano, mas foi um professor, [...], que ele ensinou o primeiro assunto, acho que foi Iluminismo, então, marcou muito para mim, pois a forma como ele ensinava era uma forma descontraída que tudo mundo entendia, não era uma forma chata de escrever muito, então desde que ele foi começou a ensinar Iluminismo que eu fui pegando gosto, fui entendendo os assuntos, aí ele começou a ensinar Era Vargas, depois eu vim para cá, para o José Lins, eu fui aprendendo mais, eu sempre gostei muito da Segunda Guerra, da Primeira, Totalitarismo, Nazismo, esses assuntos assim são os que mais me chamam atenção (EE2).

Assim, claro que se eu fosse lembrar todo detalhe do que eu aprendi, do que me chamou tanto a atenção são “bastante” coisas né? Mas, agora pouco mesmo, eu fiz um trabalho de História falando sobre a bandeira imperial e a bandeira do Brasil, a de hoje, a diferença das cores, essas coisas, então, assim, pra mim foi uma grande importância porque até eu mesmo não sabia, porque levei um bom tempo sem estudar na minha vida para me dedicar ao trabalho, então, por eu não ter esse conhecimento em relação uma bandeira ao outra, então, para mim teve um grande significado (EE3).

É, foi quando no 1º e 2º anos aprender mais sobre o nazismo, a crise, a época da Segunda Guerra Mundial foi muito importante porque eu queria entender mais como isso aconteceu, entendeu? (EE4).

Nas respostas dos estudantes, chamou-nos a atenção o fato de não figurar qualquer tema de História da Paraíba entre os eleitos como mais significativos. Insistindo na questão, indagamos como o ensino de História Local, História da Paraíba ou mesmo História da cidade de João Pessoa, tem aparecido nas aulas de História? Diante dessa questão, os estudantes apresentaram as seguintes respostas:

Pouco, muito pouco. Esse ano a gente está estudando mais países, guerras. [...] O ano passado a gente praticamente [...]. Foi dois ou três assuntos e nem da Paraíba foi (EE1).

Na verdade, a gente ainda não começou a ver, mas em aulas anteriores que eu já vi, geralmente, quando o professor, nas escolas anteriores de Ensino Fundamental que eu estudei, no Fundamental I, eles, geralmente, aproveitavam quando tinha datas comemorativas pra puxar mais para esse assunto, para focar, muitas vezes a professora lá fazia peça de teatro para com os alunos para a gente entender melhor o assunto, mas geralmente assim quando tinha aniversário de João Pessoa ou até mesmo na programação da aula de História ela sempre passava pra gente o conteúdo. A História da Paraíba eu vi, não da Paraíba exatamente, mas do Brasil eu vi no Segundo Ano, assim, eles não tocam muito nesse assunto porque a gente não chegou “no” assunto de História da Paraíba, mas um pouco o que a professora do ano passado, do Segundo Ano falou, foi mais quando “veio” os portugueses pra cá, foi mais esse assunto assim, mas foi “bastante pouco”, só uma “citada” a gente ainda não chegou (EE2).

Não, não, na verdade, não (EE3).

Não tem aparecido não. A gente está estudando mais Brasil e no mundo (EE4).

As falas dos estudantes nos permitem afirmar que os temas de História da Paraíba não se apresentam, na perspectiva deles, como significativos ou não têm aparecido no contexto das aulas de História. A esse respeito, a fala da estudante EE2 é bastante significativa, pois enfatiza que a História da Paraíba era sempre abordada no contexto das datas comemorativas, durante o período em que cursava o Ensino Fundamental, mas, no Ensino Médio, as referidas temáticas não têm sido discutidas. Os estudantes EE1, EE3 e EE4 também enfatizam que não têm estudado temas de História da Paraíba.

Embora não tenhamos a pretensão de estabelecer uma relação mecânica de causa e efeito, as falas dos estudantes, analisadas discursivamente em seus contextos, revelam fortes articulações entre o ENEM e o currículo-ensino de História. É necessário considerar que estamos lidando com estudantes do terceiro ano do Ensino Médio, jovens que têm o ENEM como condição indispensável às suas pretensões de ingresso na Universidade. Assim, é compreensível que no horizonte de seus estudos imediatos a Matriz Referência do ENEM apareça como parâmetro principal, ficando em segundo plano, ou até mesmo sendo negligenciados, os estudos de História Regional e de História Local.

No aprofundamento dessa questão, indagamos também aos professores se o ensino de História Regional e Local, seja História da Paraíba, de João Pessoa, do bairro, da comunidade,

aparece no currículo-ensino de História. A esse respeito, vejamos as falas de três professores entrevistados:

Tem sido contemplada com apostila que o professor prepara, com apostila não é assim uma coisa bem dada na realidade. Sabe que eles vão precisar, mas dizer que tem material, não existe material, o professor que se preocupa em fazer material, mas o estado não se preocupa com isso não. E se a gente não der os meninos nem cobram. A realidade é essa (PE1).

A Paraíba, a gente não tem espaço para a gente falar sobre a Paraíba, a não ser o governo de Getúlio Vargas, algumas entradas assim que a gente traz. A História da Paraíba não tem no currículo da Escola, eu acho que faz falta, porque no ENEM cai, então a gente não tem e nem tem espaço, problema de greve, o conteúdo é muito grande, eu acho o conteúdo de História muito grande e devido esse problema de não ter material, não ter livro, às vezes tem aluno que não tem, esse ano está bom porque tem livro, mas às vezes eles não têm livro, então dificulta a aplicação dos conteúdos (PE2).

No meu caso, não, a gente não trabalha Paraíba como sendo uma coisa, como uma disciplina porque o material é muito pouco, a gente não tem nenhum livro de História assim concreto sobre História da Paraíba para ser aplicado em sala de aula, não tem, aí a gente vai pegando assim subsídio (PE4).

Nessas respostas, os professores reconhecem que a História da Paraíba não tem sido devidamente estudada em sala de aula e apontam a escassez de material didático como a principal causa dessa dificuldade.

Além disso, na fala da professora PE2 identificamos algumas incongruências, especialmente, quando a docente afirma que o ensino de História da Paraíba deveria ser valorizado por ser uma temática abordada nas provas do ENEM, ao contrário disso, como vimos anteriormente, o ENEM não faz qualquer abordagem pautada na História Regional e Local. Essa mesma fala revela, no entanto, a presença do ENEM como parâmetro que define a importância dos conteúdos estudados.

Já o professor PE3 destaca a importância da articulação entre o ensino de História e a realidade do aluno, mas admite não estar em condições de desenvolver o ensino de História da Paraíba, como podemos observar em suas palavras:

Então, uma das dificuldades, um dos desafios mais importantes do ensino de História é estabelecer uma relação significativa do objeto de ensino com a realidade do aluno e nem sempre isso é alcançado, eu busco de alguma forma seguir o conteúdo disposto naquela perspectiva que vai, é, de certa forma tradicional, que vem do mundo antigo até a contemporaneidade e, porque, inclusive, isso é exigido nos concursos, nas provas de vestibular né? Então, o que eu busco fazer é o seguinte, se eu estou trabalhando Brasil

Colônia e, mais especificamente, as populações indígenas, as missões jesuíticas, ação dos bandeirantes, todas as questões que envolvem o mundo indígena no Período Colonial, eu busco estabelecer esta relação com a relação da realidade mais particular das populações indígenas na Paraíba, na contemporaneidade, com também, no passado mais remoto, alguns conteúdos eu não consigo estabelecer uma relação direta com História Local né? Outros mais facilmente isso acontece, mas minha orientação geral é partindo do processo mais amplo especificando para o mais particular, para o mais local. Mas, poderia ser o contrário, nós poderíamos ter o conteúdo de História Local, é um conteúdo mais significativo, para daí partir para processos amplos. Mas, isso exige uma elaboração que eu não tenho (PE3).

Nesse caso, o professor compreende a importância de considerar o contexto dos estudantes para a realização do ensino significativo e manifesta esforço em fazer esse diálogo, mas esbarra em dificuldades que, em nosso ponto de vista, são de natureza formativa, isto é, o professor reconhece a necessidade de “uma elaboração” que ele não dispõe. Desse modo, percebemos que são múltiplas as razões apresentadas para que o ensino de História da Paraíba não se realize nas escolas pesquisadas, o ENEM, como já destacamos, tem sua parcela de responsabilidade, mas nas falas dos professores outro elemento foi ganhando significância, o livro didático.

Na pesquisa, podemos observar que o livro didático exerce posição de destaque na seleção dos conteúdos abordados em sala de aula, por exemplo, a professora PE1 já faz referência ao livro didático no momento em que indagamos qual o currículo da escola, afirmando que “É o livro didático. Antes quando tinha o PSS, a gente seguia o conteúdo do PSS, hoje, por exemplo, 2014 a gente está pegando o livro de História [...]” (PE1).

Diante da mesma indagação, a professora PE2 respondeu que “É baseado no conteúdo programático do terceiro ano, que é o livro, eles têm o livro que o governo, que eles ganham e a gente seleciona os conteúdos daquele livro” (PE2). O professor PE4, quando perguntamos qual o currículo da escola e como se dá a seleção dos conteúdos de História, nos respondeu afirmando que “A gente faz o Plano de Curso que vem nos livros, o livro que a escola adota a gente usa pra fazer o Plano de Curso, a partir daí, a gente tira os conteúdos, geralmente eu sigo um livro” (PE4). Apenas o professor PE3 demonstrou exercer autonomia em relação ao livro didático. Cabe ressaltar, ainda, que suas turmas funcionam na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) e, segundo ele, os conteúdos são escolhidos a partir do tema “trabalho”, como forma de aproximar as discussões da realidade dos estudantes.

Insistindo no tema com o professor PE4, perguntamos como se dá a construção do currículo da escola pesquisada. Ele assim nos respondeu:

Por área, né. O pessoal da área de História se reúne no começo do ano, conversa as questões dos alunos e a gente faz um currículo assim com base no livro. A gente vai trabalhar aquele, às vezes é mudado, capítulos, dos capítulos e vai desenvolvendo (PE4).

A análise dessa fala, em especial, e das falas dos professores PE1 e PE2, anteriormente citadas, permite-nos interpretá-las como reducionistas no tocante ao conceito de currículo, nesses casos, concebido como seleção de conteúdos. Mesmo quando falamos de construção de currículo, a ideia prevalecente é a de seleção e organização de conteúdos.

As falas dos professores fortalecem nosso argumento de que o livro didático e o ENEM têm exercido força hegemônica na organização e seleção dos conteúdos abordados em salas de aula, pelo menos, nas duas escolas objetos de nossa pesquisa. Nesse sentido, cabe destacar que a primeira escola pesquisada, na qual lecionam as professoras PE1 e PE2, adota a coleção *História Global: Brasil e Geral*, de Gilberto Cotrim (2013), e a segunda escola pesquisada, em que leciona o professor PE4, adota a coleção *História: das cavernas ao terceiro milênio*, de Patrícia Ramos Braick (2010) e Myriam Becho Mota (2010).

As duas coleções apresentam propostas tradicionais de organização dos conteúdos calcadas na concepção cronológica linear, progressiva e teleológica, de acordo com a qual, o ensino de História deve partir da pré-história e avançar em direção aos dias atuais. Já a Matriz de Referência do ENEM propõe o ensino de História a partir de eixos temáticos, como analisamos anteriormente. Por exemplo, na proposta dos livros didáticos em discussão, a Conquista da América deve ser pensada nos quadros da expansão europeia e da exploração colonial mercantilista que ocorreram no início da Idade Moderna, enquanto que a Matriz de Referência do ENEM propõe o estudo da Conquista da América no âmbito do eixo temático “Diversidade Cultural, conflitos e vida em sociedade”.

Diante dessa realidade, os professores promovem permanentes negociações e criam estratégias que os aproximam e os afastam dos objetivos propostos por políticas educacionais como o ENEM e o Programa Nacional do Livro Didático, em especial o livro didático de História. Com a pressão exercida pelo ENEM, professores e estudantes privilegiam os conteúdos propostos por sua Matriz de Referência, mas encontram respaldo na sequência de conteúdos apresentada pelo livro didático, dessa maneira, se aproximando do ENEM, mas, ao mesmo tempo, afastando-se de sua proposta, no que concerne a realizar o ensino de História a partir de eixos temáticos.

Ao discutir o livro didático de História, Guimarães (2012) destaca a importância de os sujeitos assumirem posições de insubmissão em relação ao livro didático, pois:

Nem tudo é livro: o ensino se dá por múltiplos caminhos; logo, a produção de materiais didáticos, vinculada a realidades específicas de aprendizagem, deve ser apoiada e valorizada. O livro didático é uma fonte importante, mas não deve ser a única. A formação de sujeitos livres, cidadãos do mundo, requer não apenas uma atitude de respeito para com o mundo, para com o conhecimento produzido, mas também de crítica (GUIMARÃES, 2012, p. 107).

Esse movimento de insubmissão submete o currículo-ensino de História a permanentes reinterpretações e hibridizações de seus significados, fortalecendo nosso argumento em defesa de sua compreensão como prática discursiva, pois seus sentidos estão permanentemente envolvidos em processos de circularidade aberta de saberes insurgentes.

Essas negociações, disputas de significados e circularidade de saberes que envolvem as políticas educacionais e a ação dos sujeitos produzem processos de hegemonização no currículo-ensino de História. No caso específico de nossa pesquisa, as tensões e negociações envolvendo o ENEM, o livro didático de História e a ação de professores e estudantes têm produzido a hegemonia (cf. LACLAU; MOUFFE, 1987) da História Global e da História Nacional em detrimento da História Regional e da História Local.

Os professores constroem estratégias para facilitar suas ações em sala de aula, reinterpretem as políticas curriculares, mobilizam saberes insurgentes e, desse modo, o currículo-ensino de História é submetido a constantes deslocamentos de sentidos. No contexto dessas negociações, em nosso estudo, observamos que a força das políticas de estado, especialmente o ENEM e o PNLD, a ausência de materiais didáticos de História da Paraíba⁵¹ e a dificuldade de envolver professores e estudantes em pesquisas de História Local têm contribuído para o processo de hegemonização da História Global e da História Nacional.

Em nossa análise, a hegemonia do universal sobre o particular no currículo-ensino de História reduz as possibilidade de articulação entre a História ensinada e o contexto sociocultural da escola. Com isso, os acontecimentos históricos universais são mais valorizados em detrimento das experiências históricas mais próximas do cotidiano dos sujeitos. Universal e particular não são dimensões necessariamente excludentes, mas, no currículo-ensino de História, é comum que se trate o particular como apêndice ou simples repercussão do universal.

⁵¹ No que diz respeito à produção de material didático de História da Paraíba e sua circulação nas escolas públicas do Ensino Médio, ver *Historiografia e questões de ensino: Uma incursão pela história local* (BARBOSA, 2014, pp. 77-95). No referido texto, a autora discute resultados de sua pesquisa pós-doutoral, revelando a carência de material didático de História da Paraíba que esteja em conformidade com a lógica editorial do PNLD. Além disso, o material didático de História da Paraíba para o Ensino Médio não circula na rede estadual de ensino público.

No currículo-ensino de História é fundamental que se invista na boa articulação entre o universal e o particular ou entre o universal-nacional e o regional-local como maneira de estimular o sentimento de pertencimento dos sujeitos e a valorização das culturas locais e das identidades particulares. Para Guimarães (2012),

Ensinar e aprender história local e do cotidiano é parte do processo de (re)construção das identidades individuais e coletivas, a meu ver, fundamental para que os sujeitos possam se situar, compreender e intervir no meio em que vivem como cidadãos críticos. No atual contexto histórico, no qual cada vez mais as identidades são líquidas, fluidas, como diz Bauman, é desafiador relacionar local/global, singular/plural, universal/diverso em sala de aula (GUIMARÃES, 2012 p. 240).

O desafio de relacionar local e global, em nosso entendimento, deve ser também compreendido como parte do esforço necessário para enfrentar a visão de mundo homogeneizadora produzida pela modernidade cartesiana. Ao analisar os vetores históricos responsáveis pela dissolução da importância do regional e do local, Martins (2015) destaca, além da expansão marítimo-comercial europeia e da formação e consolidação do Estado moderno, o Iluminismo, visto que:

As novas idéias iluministas apostaram firmemente na uniformização das sociedades, como resultante da marcha da história sob a égide do progresso material, científico e moral da humanidade. Para os iluministas, todos os povos e todas as partes da terra, num futuro não muito longínquo e a despeito das especificidades sociais e das crises históricas, convergiriam para padrões muito similares de instituições econômicas, políticas e culturais (MARTINS, 2015, p. 137).

Essa visão padronizadora das sociedades a partir do iluminismo europeu é um dos pilares da modernidade que contribui para o ocultamento das culturas historicamente marginalizadas, pois a supremacia do universal e a sufocamento do particular reforça a ideia de que a história do grande acontecimento deve sempre se sobrepor à história dos anônimos.

Ao analisar as relações entre universalismo, particularismo e identidade, Laclau (2011) rejeita as posições voltadas para a defesa da supremacia do universal, assim como, as propostas isolacionistas calcadas no *puro particularismo* (LACLAU, 2011, p. 54). Sua análise é um contributo para se pensar as articulações dinâmicas entre o particular e o universal e para a crítica as posições dicotômicas e isolacionistas da modernidade. No caso do currículo-ensino de História, o pensamento laclauniano ajuda a entender que o local e o global são dimensões que se completam e que precisam ser compreendidos em permanente articulação.

Assim, ao afirmar a hegemonia da História Global/Nacional em detrimento da História Regional/Local, o currículo-ensino de História, mesmo considerando os deslocamentos e hibridizações de sentidos nas situações em que pesquisamos, está afirmando, hegemonicamente, valores da modernidade cartesiana.

5. PROCESSOS DE SIGNIFICAÇÃO E HEGEMONIZAÇÃO NO CURRÍCULO-ENSINO DE HISTÓRIA

Neste capítulo, interpretamos os discursos de professores, de estudantes e dos documentos curriculares e, em especial, os sentidos produzidos pelos significantes “sujeito”, “identidade”, “tempo”, “lugar” e “encontros culturais”. Os diálogos em torno dos significantes promoveram processos de significação e apresentaram subsídios que potencializaram nossas análises acerca das questões norteadoras da pesquisa e, por extensão, da tese principal deste estudo.

5.1. *Posições de sujeito* significando o currículo-ensino de História

A discussão sobre o conceito de sujeito e, em especial, de sujeito histórico tem sido destacada em nosso estudo pela sua importância para a compreensão das mudanças políticas, culturais e identitárias que se processam na atualidade e pela sua presença no currículo-ensino de História.

São vários os autores que destacam a relevância das discussões em torno do conceito de sujeito para o ensino de História e para a solidificação da ideia de que a história é uma construção coletiva, por exemplo, Bezerra (2013) afirma:

O sujeito histórico, que se configura na inter-relação complexa, duradoura e contraditória entre as identidades sociais e as pessoais, é o verdadeiro construtor da História. Assim, é necessário acentuar que a trama da História não é o resultado apenas da ação de figuras de destaque, consagradas pelos interesses explicativos de grupos, mas sim a construção consciente/inconsciente, paulatina e imperceptível de todos os agentes sociais, individuais ou coletivos (BEZERRA, 2013, p. 45).

A ideia defendida acima tem contribuído para a superação da tradicional concepção de que a história é produto da ação de grandes personagens e, com isso, tem ajudado a combater as abordagens que desvalorizam a ação dos anônimos ou que não reconhecem a história como processo permanente de construção coletiva.

Os referenciais curriculares que compõem o *corpus* deste estudo também enfatizam a importância do conceito de “sujeito” para o ensino de História e o definem de forma

abrangente com o propósito de reconhecer a história como construção coletiva. Em concordância com esse entendimento, os RCEM-PB definem “sujeito” como:

Aquele que realiza a ação, ao qual se predicam qualidades ou de quem se fala. Na História, há sujeitos individuais (cada ser humano) e sujeitos denominados coletivos (grupos sociais, movimentos sociais, etc) e todos são agentes do processo histórico, os seus construtores: figuras proeminentes e pessoas comuns e anônimas; classes trabalhadoras e classes proprietárias (PARAÍBA, 2006, p. 33).

Por sua vez, os PCN+ enfatizam que:

O desaparecimento ou o ocultamento dos sujeitos históricos pelo movimento das grandes estruturas, pelos grandes personagens ou pelo sujeito que se debruça sobre o passado, é resultado, de certo modo, do próprio processo de construção do conhecimento no qual operamos abstrações. Abstrair significa extrair ou separar algo de seu contexto e, comumente, separamos aquilo que é considerado como geral, universal ou essencial, daquilo que é considerado individual, singular, particular. Assim, para “descobrir” os sujeitos históricos é preciso efetuar a operação inversa, isto é, contextualizar as ações dos sujeitos nos diferentes espaços de ação no cotidiano em suas esferas públicas e privadas e nas suas múltiplas dimensões – econômica, política, social e cultural – em que as estruturas e as conjunturas estão presentes (BRASIL, 2002, pp. 70-1).

As citações acima enfatizam a ideia de que todos os membros de uma comunidade, tendo ou não seus nomes estampados nos compêndios de História, são sujeitos que, individual e coletivamente, participam dos processos históricos de construção e reconstrução das sociedades.

Outro aspecto importante destacado por esses documentos é a necessidade de pensar o “sujeito” a partir de sua articulação dialética com as estruturas, pois não é possível compreender o “sujeito” sem considerar as influências estruturais, assim como, não é prudente supervalorizar as estruturas ao ponto de se desconsiderar as ações dos sujeitos.

Com o propósito de despertar a consciência do pertencimento e fortalecer a capacidade de intervenção cidadã na sociedade, os PCN+ propõem que o ensino de História desenvolva competências capazes de proporcionar aos estudantes a apropriação de um instrumental conceitual que lhes permitam analisar e interpretar situações concretas (cf. BRASIL, 2002, p. 77).

O compromisso com a formação multidimensional e interdisciplinar dos sujeitos, tornando-os capazes de compreender e intervir na complexidade de seus respectivos contextos, aproxima o currículo-ensino de História do conceito de *auto-eco-organização* desenvolvido por Morin (1996, p. 47).

Desse modo, os referenciais curriculares que constituem o *corpus* desta pesquisa propõem que o ensino de História reconheça o processo histórico como resultado da ação coletiva dos sujeitos individuais e coletivos. Os documentos também preconizam que a História ensinada desenvolva habilidades e competências que favoreçam a formação multidimensional e a participação cidadã dos sujeitos históricos.

Laclau e Mouffe (1987, pp. 195-6), quando discutem a categoria de “sujeito”, defendem a tese de posições de “sujeito” no interior de uma estrutura discursiva, de acordo com a qual, os sujeitos assumem posições em função de sua relação com o contexto. Como os sujeitos estão sempre inseridos em contextos dinâmicos, não há como fixar totalmente as posições dos sujeitos dentro dessas estruturas discursivas abertas, contingenciais e precárias.

Nos diálogos com os professores e estudantes que entrevistamos ao longo desta pesquisa, partimos do pressuposto de que todos são sujeitos históricos e que as posições por eles assumidas dependem da multiplicidade de influências que circulam nos contextos sociais, políticos e culturais aos quais estão vinculados. Ao nosso estudo, interessou saber mais especificamente como professores e estudantes, no contexto do currículo-ensino de História, concebem conceitualmente “sujeito” e quais posições estão assumindo no interior de determinadas estruturas discursivas.

Solicitamos aos professores que nos falassem da maneira como eles concebem sujeito histórico ou quem são os sujeitos históricos. Nas respostas, de todos os professores, identificamos um conceito muito próximo daquele que é sugerido pelos referenciais curriculares que compõem o *corpus* deste estudo, ou seja, que sujeitos históricos são todas as pessoas que participam da história. Além desse entendimento geral, os discursos dos professores indicam outros significados, como podemos observar nos excertos a seguir:

Estou entendendo assim que o sujeito é o povo que está fazendo [...]. O povo tendo consciência, conhecendo seus direitos e deveres (PE1).

Sujeito de História, aquele que participa, que luta, por exemplo, a greve de professores [...] (PE2).

Sujeito histórico é aquele que age, que realiza uma ação (PE3).

O sujeito é histórico quando ele participa, ele está sabendo o que está acontecendo, então, eu acho que Sujeito Histórico seja isso, uma pessoa que tem aquela consciência do que ele é, consciência do que está acontecendo na realidade social [...] (PE4).

Nesses casos, os professores definem sujeito histórico atribuindo-lhe dois sentidos principais, o da participação e o da consciência. A percepção de que a participação consciente dos indivíduos no processo histórico é um dos pilares que os define como sujeitos históricos, fortalece o compromisso do currículo-ensino de História com a formação da consciência histórica. Rüsen (2011) desenvolve importantes reflexões sobre aprendizagem da História e consciência histórica, segundo esse autor:

A aprendizagem da história é um processo de desenvolvimento da consciência histórica no qual se deve adquirir competências da memória histórica. As competências que permitem efetuar uma ideia de organização cronológica que, com uma coerência interna entre passado, presente e futuro, permitirá organizar a própria experiência de vida, são as mesmas competências de que se necessitam para poder receber e também para poder produzir histórias. Entre elas, a capacidade de refletir sobre os conhecimentos históricos que proporcionam à própria existência clareza de quadros cronológicos e, também, a capacidade de construir a própria identidade com os pontos de vista que propiciam uma prolongação temporal que, superando os limites do tempo de vida próprio, volte ao passado e alcance o futuro (RÜSEN, 2011, p. 113).

Assim, o currículo-ensino de História voltado para a aprendizagem da História deve ter o compromisso com a formação da consciência dos estudantes acerca de suas próprias experiências e com o desenvolvimento da *competência de orientação* (RÜSEN, 2011, p. 114), que passa pela apropriação das experiências do passado como meio de orientação no presente.

Por essa razão, saber como os estudantes definem sujeito histórico, como se comportam enquanto sujeitos e se dominam a competência de articular a aprendizagem da História com suas experiências do presente apresenta-se como significativa para os propósitos de nossa pesquisa.

Para interpretar essas questões, seguimos algumas pistas deixadas pelos estudantes, por exemplo, quando procuraram justificar porque determinados temas de História foram mais significantes. A esse respeito, vejamos o que nos disseram os estudantes EE1, EE2 e EE3.

A Peste Negra, eu não sei por que não, esqueci, mas era uma doença que pegava os escravos essa doença e eles tiravam do país. Não sei exatamente, mas... [...]. Não foi nada de particular (EE1).

Acho que a Primeira Guerra, porque a Primeira Guerra tem todo aquele histórico, sempre que um professor conversa com o aluno em sala, que ele faz aquelas perguntas, tenta posicionar o aluno ali, debates assim, discutindo esses assuntos, como agora a gente está estudando Segunda Guerra, que a

gente vê o Nazismo, sempre gera muita discussão em sala de aula e assuntos para debater e discutir como Fascismo, Totalitarismo também são bons assuntos (EE2).

Assim, claro que se eu fosse lembrar todo detalhe do que eu aprendi, do que me chamou tanto a atenção são “bastante” coisas né? Mas, agora pouco mesmo, eu fiz um trabalho de História falando sobre a bandeira imperial e a bandeira do Brasil, a de hoje, a diferença das cores, essas coisas, então, assim, pra mim foi uma grande importância porque até eu mesmo não sabia [...] (EE3).

Os estudantes, nas falas acima, desenvolvem certo esforço para recordar temas de História estudados em suas vidas acadêmicas, mas não demonstram segurança em evidenciar a aprendizagem da História e, principalmente, não conseguem explicitar porque esses temas são significativos em suas vidas.

Não observamos nos argumentos dos estudantes a articulação entre os temas de História estudados em sala de aula com suas experiências vividas no presente (*competência de orientação*), assim como, não identificamos a capacidade dos estudantes de significar os conhecimentos de História com *auto-eco-organização*, isto é, de problematizá-los a partir de sua articulação com outros conhecimentos e com os desafios dos contextos em estão atuando como sujeitos.

Por outro lado, o diálogo com a estudante EE4 nos permitiu outras interpretações. Vejamos, primeiramente, como ela justifica a significância do estudo da Segunda Guerra Mundial:

Pronto, eu não sabia muito bem como o preconceito com os judeus tinha levado a tamanha destruição, entendeu, que, querendo ou não, ainda existe um pouco de preconceito hoje, judeus, deficientes, as pessoas que foram perseguidas, eu queria entender mais porque que isso aconteceu, porque uma pessoa, no caso Adolf Hitler, quis fazer esse totalitarismo, no caso, julgar uma raça superior à outra, aí eu sempre tive aquela dúvida porque isso aconteceu? Como isso se desenrolou? E foi muito importante eu ter estudado isso para entender, tanto que é um dos meus assuntos favoritos na História, a Segunda Guerra Mundial (EE4).

E quando indagamos qual a importância desse estudo para pensar questões do presente, ela enfatizou que

Entender que você julgar uma sociedade ou grupo de pessoas por religião ou por cor de pele, deficiência é totalmente errado (EE4).

Nesse caso, o conhecimento e a compreensão de uma experiência histórica do passado – a perseguição aos judeus no contexto da Segunda Guerra Mundial – estão alicerçando a reflexão crítica sobre diversas formas de preconceito existentes no presente. Outro significado importante produzido pela fala da estudante reside no fato de que é a partir de sua inquietação com um problema do presente – o preconceito em várias de suas expressões – que o passado se revela importante e significativo. A riqueza dessas falas da estudante EE4, que as diferencia das falas dos outros estudantes diante da mesma questão, está na articulação dialética entre presente-passado-presente e na competência de estabelecer conexões entre a aprendizagem da História e suas experiências vividas no presente.

Nas entrevistas com os estudantes, procuramos saber como eles definem sujeito histórico. No roteiro de entrevista (ver APÊNDICE B), mostramos à estudante EE1 duas imagens, a primeira de operários lutando por direitos na greve de 1917, na cidade de São Paulo, e a segunda de uma concentração pública no 1º de maio de 1943, no Rio de Janeiro, quando Getúlio Vargas anunciou a criação da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Em seguida, pedimos para que ela definisse sujeito histórico.

A estudante, em tom de indagação, responde “foi Getúlio Vargas?” (EE1). E depois complementa “Uma em que foi ele e outra que foi a sociedade junta” (EE1). Em nossa leitura, a estudante reduziu a definição de sujeito histórico ao que estava visualizando nas imagens, em uma situação o sujeito seria Vargas e em outra a sociedade, não expressando outras interpretações para a questão.

Ao estudante EE3 perguntamos de maneira mais direta, sem a mediação das imagens, como você define sujeito histórico? O que foi respondido da seguinte maneira:

Os “político”, os nossos administradores “político”, porque são eles que criam as leis, são eles que, as leis duram muito pouco, então, na verdade, hoje são eles que mandam (EE3).

A resposta expressa sentidos bastante reducionistas sobre o conceito de sujeito, restringindo o sentido de construção da história e do protagonismo histórico à ação da classe política dirigente.

Às estudantes EE2 e EE4, pedimos que analisassem e respondessem a seguinte questão do ENEM:

Quem construiu a Tebas de sete portas? Nos livros estão nomes de reis. Arrastaram eles os blocos de pedra?
--

E a Babilônia várias vezes destruída. Quem a reconstruiu tantas vezes?
Em que casas da Lima dourada moravam os construtores?
Para onde foram os pedreiros, na noite em que a Muralha da China ficou pronta?
A grande Roma está cheia de arcos do triunfo.
Quem os ergueu? Sobre quem triunfaram os césores?

BRECHT, B. Perguntas de um trabalhador que lê. Disponível em: <http://recantodasletras.uol.com.br> Acesso em: 28 abr. 2010.

Partindo das reflexões de um trabalhador que lê um livro de História, o autor censura a memória construída sobre determinados monumentos e acontecimentos históricos. A crítica refere-se ao fato de que

- A. os agentes históricos de uma determinada sociedade deveriam ser aqueles que realizaram feitos heroicos ou grandiosos e, por isso, ficaram na memória.
- B. a História deveria se preocupar em memorizar os nomes de reis ou dos governantes das civilizações que se desenvolveram ao longo do tempo.
- C. os grandes monumentos históricos foram construídos por trabalhadores, mas sua memória está vinculada aos governantes das sociedades que os construíram.
- D. os trabalhadores consideram que a História é uma ciência de difícil compreensão, pois trata de sociedades antigas e distantes no tempo.
- E. as civilizações citadas no texto, embora muito importantes, permanecem sem terem sido alvos de pesquisas históricas.

Fonte: INEP - <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-antiores/provas-e-gabaritos>> (Enem 2010: Ciências Humanas e Suas Tecnologias, questão 20 da prova azul). Acesso em: 10-05-2015.

Em seguida, pedimos para que definissem sujeito histórico. As estudantes assim definiram:

Importante, pois o sujeito histórico está por trás dos grandes atos ou fatos ‘ocorrido’ anteriormente, o texto quer uma reflexão, sem os construtores não tem construção, em monumentos ou construção o local (onde ocorreria tal construção) não poderia ser habitado, logo a história não aconteceria naquele local (EE2).

Acho que tanto os trabalhadores que ergueram os monumentos com os governantes, pois os monumentos não foram feitos do nada e os acontecimentos surgiram em algum lugar (EE4).

A questão do ENEM apresentada acima tem como um de seus propósitos, de acordo com a Matriz de Referência de Ciências Humanas e suas Tecnologias, avaliar no estudante a competência de “Compreender os elementos culturais que constituem as identidades” e a Habilidade de “Analisar a produção da memória pelas sociedades humanas” (cf. BRASIL, 2015). É importante enfatizar que um determinado tema nunca fica limitado ao desenvolvimento de uma única competência ou habilidade, na questão em discussão, compreendemos que outras competências e habilidades podem ser avaliadas, por exemplo, a atuação dos sujeitos no processo histórico.

Nesse caso especificamente, as estudantes demonstraram capacidade para a resolução da questão, não apenas por terem escolhido a alternativa considerada correta (alternativa C), mas, principalmente, por enfatizarem a importância dos trabalhadores para as construções

históricas, mesmo que a produção das memórias nem sempre os reconheça dessa maneira. Por isso, é possível afirmar também que as estudantes concebem os trabalhadores como sujeitos históricos e não apenas os governantes, expressando, dessa forma, uma compreensão ampla acerca do conceito de “sujeito”.

No currículo-ensino de História, a discussão conceitual em torno da categoria de “sujeito” tem como um de seus objetivos a formação da consciência histórica que, em nosso entendimento, passa pela formação de sujeitos capazes de superar a visão unidimensional e fragmentada muito própria da modernidade cartesiana.

Nas falas de professores e estudantes relacionadas a sujeitos históricos, em vários momentos, há o reconhecimento e a compreensão de que todos são sujeitos históricos. Contudo, as falas dos estudantes revelam, com predominância, sua própria incapacidade de significar os conhecimentos de História com *auto-eco-organização* e de problematizá-los a partir de sua articulação com outros conhecimentos.

A maneira como os sujeitos se reconhecem em relação ao processo histórico e a forma como se relacionam com os grupos sociais aos quais estão articulados são elementos constitutivos de suas identidades, por isso mesmo, a questão da “identidade” tem sido ao longo dos tempos preocupação permanente do currículo-ensino de História.

5.2. Significações da categoria “identidade” a partir do currículo-ensino de História

O ensino de História tem sua existência marcada pela proximidade com o debate conceitual sobre “identidade” e com os processos formadores de identidades. O projeto da modernidade colocou o ensino de História a serviço do fortalecimento do Estado nacional e da identidade nacional, fragilizando, com isso, as identidades individuais e de grupos particulares.

No Brasil, o processo de formação do Estado nacional se fez com permanentes lutas pelo controle da produção historiográfica e do ensino de História, tanto que, a fundação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), em 1838, e do Colégio Oficial Pedro II, em 1837, fizeram parte de uma política do Estado-nação voltada para a utilização do ensino de História no sentido de se construir a identidade nacional. Fonseca (2006) destaca que

É somente a partir daí que a História como disciplina escolar se constituiu, fortemente marcada por uma perspectiva nacionalista, servindo aos interesses políticos do estado, mas carregando também elementos culturais

essenciais que, incorporados, garantiam a consolidação dos laços entre parcelas significativas das populações, no processo de construção das identidades nacionais coletivas (FONSECA, 2006, p. 25).

Portanto, o ensino de História, em sua gênese no Brasil, integrou o projeto de construção nacional e ajudou a “construir uma história da nação, recriar um passado, solidificar mitos de fundação, ordenar fatos buscando homogeneidades em personagens e eventos até então dispersos” (SCHWARCZ, 2007, p. 99).

O ensino de História comprometido com a genealogia nacional e com a construção da identidade nacional, não apenas no caso brasileiro, é parte constitutiva do projeto da modernidade.

Hoje, o currículo-ensino de História não se afastou inteiramente desse propósito, mas as mudanças globais no campo das identidades têm apontado em outras direções. A globalização, em suas mais variadas dimensões, tem fragmentado e pluralizado as identidades, tornando-as mais complexas em comparação ao projeto da modernidade. Diante da hibridização das identidades nos dias atuais, Hall (2011, p. 21) chama a atenção para a impossibilidade de alinhamento das identidades em torno de uma identidade unificadora. Nesse mesmo sentido, Laclau e Mouffe (1987, p. 188) enfatizam que as identidades são sempre relacionais e que não há possibilidade de uma “identidade” constituir-se plenamente.

Nesse quadro de mudanças no campo das identidades, o currículo-ensino de História tem assumido tarefas que vão muito além da formação e afirmação da identidade nacional. Na análise dessa questão, Bittencourt (2004) enfatiza:

[...] a História serviu inicialmente para legitimar um passado que explicasse a formação do Estado-nação e para desenvolver o espírito patriótico ou nacionalista. A contribuição do seu ensino para a constituição da identidade permanece, mas já não se limita constituir o forjar uma *identidade nacional*. Um dos objetivos centrais do ensino de História, na atualidade, relaciona-se à sua contribuição na constituição de *identidades* (BITTENCOURT, 2004, p. 121).

O projeto de nação da modernidade procurou enfraquecer as identidades particulares e homogeneizá-las por meio de discursos nacionalistas e patrióticos, contribuindo para a marginalização de determinadas culturas e de determinados grupos sociais. Concordando com a proposta de Bittencourt (2004), entendemos que o currículo-ensino de História deve afirmar como um de seus objetivos a construção de “identidades”, no plural, o que não significa a negação da identidade nacional, mas a valorização das identidades particulares e o respeito às diferenças.

Por tudo isso, consideramos relevante saber como o currículo-ensino de História tem definido “identidade” e como tem dialogado com a questão das identidades cotidianamente.

Na leitura dos referenciais curriculares, percebemos sua preocupação em definir “identidade” e situá-la entre os objetivos e entre os conceitos estruturadores do ensino de História, para os PCNEM, por exemplo:

Os conhecimentos de História são fundamentais para a construção da identidade coletiva a partir de um passado que os grupos sociais compartilham na memória socialmente construída. A ênfase em conteúdos de História do Brasil – como reza a LDB –, construídos em conexão com conteúdos da chamada História Geral, em uma relação de “figura” e “fundo”, é parte da estratégia de autoconstrução e autoreconhecimento, que permite ao indivíduo situar-se histórica, cultural e socialmente na coletividade, envolvendo seu destino pessoal no destino coletivo (BRASIL, 2000, p. 12).

Nessa mesma linha, os PCN+ (BRASIL, 2002, p. 71) e os RCEM-PB (PARAÍBA, 2006, p. 29) destacam a importância do ensino de História e, de maneira especial, da memória e da cultura para a construção da identidade pessoal e coletiva dos sujeitos históricos. A Matriz de Referência do ENEM, por sua vez, enfatiza a necessidade de se “compreender os elementos culturais que constituem as identidades” (cf. BRASIL, 2015) como uma das competências da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Essa importância atribuída à “identidade” no âmbito do currículo-ensino de História se associa a ideia de que os conhecimentos de História participam dos processos de construção das “identidades” dos “sujeitos” envolvidos no aprendizado da História, pois as discussões sobre experiências históricas, as memórias de culturas passadas e suas articulações com o presente criam e recriam identidades permanentemente.

Dialogamos com sujeitos da pesquisa acerca do conceito de “identidade” e da sua presença no currículo-ensino de História. Para isso, perguntamos como os professores definem “identidade”. Diante da indagação, a professora PE1 pede esclarecimento com as seguintes perguntas: “É o que você representa? A minha identidade?” (PE1), contudo, em sua fala, não define “identidade”. Na continuidade do diálogo, pedimos para que ela analisasse como o ensino de História tem contribuído para a compreensão das mudanças no campo das identidades. A professora nos respondeu com as seguintes palavras: “Uma evolução, uma evolução, que as pessoas estão mais conscientes, sente a liberdade de assumir o que são, de defender o seu pensamento” (PE1).

Podemos observar que a professora PE1 não desenvolve um conceito de “identidade”, nem estabelece uma articulação significativa entre a questão da “identidade” com o currículo-ensino de História, embora essa relação exista independentemente de sua capacidade de formulação sobre o tema.

Já os professores PE2 e PE4 se manifestaram assim:

Identidade! Identidade é aquilo que eu construo né? A minha preocupação de construir a minha identidade de acordo com a minha vivência, com aquilo que eu acredito, através das ações, né? (PE2).

Eu acho que identidade, eu entendo assim, é você saber quem você é, uma identidade, você ver suas origens, é você procurar entender o que você fala, o que você defende, identidade, entendo que seja isso (PE4).

Nesses casos, os professores definem “identidade” como uma construção que se realiza a partir das experiências vividas e das origens dos sujeitos. Entendemos que essa articulação com o passado é indispensável para a conceptualização da categoria “identidade”, mas não é suficiente. Na busca de outros indícios mais reveladores, perguntamos aos professores como que o estudo do conceito de “identidade” pode contribuir para a vida dos estudantes e, a esse respeito, achamos significativa a fala do professor PE4:

Eu acho que ela ajuda, né, o conceito de identidade ajuda muito, por exemplo, quando a gente trabalha a música, a gente pega um texto que fala, por exemplo, de *Hip Hop* eles, eu sempre gosto de colocar, né, isso é uma coisa que veio do mundo europeu, do mundo americano e a gente enquanto nordestino, a gente não tem, recebe isso de fora, essa influência estrangeira e a nossa identidade, a gente perde, então, o aluno começa a perguntar, e o senhor queria que a gente fizesse o que? A gente tem as nossas tradições deveriam ser valorizadas, então, alguns até entendem, outros não, acham que moderno é o que vem de fora, né (PE4).

Entre os sentidos produzidos por esse discurso, achamos importante destacar que a concepção de “identidade” do professor se aproxima da visão essencialista, segundo a qual, uma identidade tradicional não deve deixar se contaminar pelas influências externas. Como já enfatizamos ao longo deste trabalho, rejeitamos essa concepção isolacionista de “identidade” com base na crítica ao *puro particularismo* (LACLAU, 2011, pp. 54-5).

A fala do professor PE3 já caminha noutra direção, pois afirma pensar “identidade”:

[...] não como essência o que define um ser, mas como uma situação de posição e contexto. A partir do mundo em que nascemos e vivemos, mundo

social em que nascemos e vivemos, nós construímos uma série de signos que nos define, nada mais histórico do que a identidade (PE3).

A “identidade” definida como posição e contexto muito se aproxima dos sentidos abertos, plurais e híbridos defendidos por Hall (2011, p. 21) e Laclau e Mouffe (1987, p. 188), refletindo argumentos que utilizamos para fazer sua conceptualização.

Dessas análises podemos inferir que os professores entrevistados atribuem significados ao conceito de “identidade” e às questões identitárias de maneira multifacetada, produzindo deslocamentos de sentidos que transitam entre a falta de fundamentação conceitual necessária para solidificar suas definições e argumentos, a concepção essencialista defendida pela modernidade e a compreensão aberta e contingencial próxima do conceito defendido pela Teoria do Discurso e pelo pensamento pós-moderno de Hall (2011).

Solicitamos também aos estudantes que definissem “identidade”. Em sua resposta, a estudante EE1 se esquivou, afirmando “não sei” (EE1), enquanto o estudante E3, ao invés de definir “identidade” como conceito, fez referências a aspectos relacionados ao seu comportamento, destacando ser “[...] um profissional que respeite meus limites e os limites do próximo, trago isso de pequeno sempre sabendo onde botar meus pés, então, assim, eu me parabeno por alguns comportamentos [...]” (EE3).

Nas duas falas mencionadas anteriormente, os estudantes não desenvolvem o conceito de “identidade”, nem demonstram compreender a importância de se articular as questões identitárias com o currículo-ensino de História.

Às estudantes EE2 e EE4 pedimos que analisassem e respondessem a seguinte questão do ENEM:

Parecer CNE/CP nº 3/2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Procura-se oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas. Propõe a divulgação e a produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial — descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos — para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos igualmente tenham seus direitos garantidos.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Disponível em: www.semesp.org.br. Acesso em: 21 nov. 2013 (adaptado).

A orientação adotada por esse parecer fundamenta uma política pública e associa o princípio da inclusão social a

- A. práticas de valorização identitária.
- B. medidas de compensação econômica.
- C. dispositivos de liberdade de expressão.
- D. estratégias de qualificação profissional.

Em seguida, pedimos para que definissem “identidade”. A estudante EE2 assinalou a alternativa C (o resultado oficial considera como correta a alternativa A), e construiu a seguinte definição:

Como uma pessoa discriminada, por ter uma raça afro-brasileira ou por ser diferente, pode ter voz em meio a pessoas que não a aceita por ser diferente? O texto traz a ideia que somos iguais perante a lei, temos o direito a voz e igualdade (EE2).

O fato de a estudante ter optado por uma alternativa diferente daquela sugerida pela resolução oficial do ENEM, para as finalidades de nossa abordagem, não é propriamente o problema, pois a questão é passível de outras leituras que também produzem sentidos significativos. Em nossa interpretação, o problema reside na incapacidade demonstrada pela estudante de desenvolver o conceito de “identidade”, mesmo diante da solicitação objetiva que lhe fizemos e de todas as pistas sugeridas pelo texto enunciador da questão do ENEM. Mesmo a questão abordando o tema “identidade” e apesar de nossa indagação, a estudante pautou sua reflexão no direito à liberdade de expressão e nas dificuldades que as pessoas discriminadas têm de exercerem o “direito a voz”. Além disso, não há em sua resposta qualquer articulação entre um dos significantes sugeridos pelo texto da questão, “pertencimento étnico-racial”, ou mesmo em relação ao conceito de “identidade”.

A estudante EE4 assinalou a alternativa A na questão do ENEM e definiu “identidade” com as seguintes palavras: “Identidade é tudo que somos, é a nossa singularidade, as nossas igualdades e diferenças” (EE4). Nesse caso, a estudante demonstrou compreender a proposta principal da questão – refletir sobre relações identitárias – e desenvolveu um conceito de “identidade”. Ao reunir em sua resposta síntese os termos singularidade, igualdade e diferença, a estudante desenvolveu um conceito que traduziu uma ideia não essencialista de “identidade”, pois parte do entendimento de que a “identidade” de um indivíduo é constituída pelo conjunto das relações que o envolve (“tudo que somos”), mas que nunca se fecha como totalidade saturada (cf. LACLAU; MOUFFE, 1987, p. 189). Assim, o indivíduo é único (singularidade) e sua “identidade” é relacional (se define e se redefine na relação com os iguais e com os diferentes), sendo, pois, incompleta.

Assim como nas formulações dos professores, a visão dos estudantes sobre “identidade” é multifacetada, marcada por deslocamentos de sentidos que passam pela falta de compreensão conceitual, pelas diferenças de percepção (identidade essencialista e identidades abertas) e pela pouca articulação com o currículo-ensino de História.

Além do conceito de “identidade” e da compreensão dos processos identitários, o conhecimento histórico e as maneiras como se concebe e se pratica o ensino de História dependem também da compreensão e do conhecimento acerca do tempo histórico.

5.3. O ensino de História desafiando a concepção linear de “tempo”

O conceito de tempo histórico é imprescindível para a História enquanto campo do conhecimento, pois o “tempo” é material básico no trabalho dos historiadores. Desse modo, qualquer escrita da História fundamenta-se em uma dimensão temporal. Além disso, a história das sociedades é marcada pela criação de mecanismos de controle e medidas do “tempo”, como o calendário, o que, segundo Le Goff (2003, p. 478), é um objeto social ligado às observações científicas e às manifestações culturais de cada povo.

No campo de atuação dos historiadores, outras importantes referências para a organização cronológica da História foram criadas. No ocidente, podemos destacar a periodização cristã e a divisão da História em quatro grandes períodos: Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea.

A divisão quadripartite da História, comumente chamada de divisão tradicional da História, tem sido objeto de muitas críticas pela forma linear com que organiza o tempo histórico. Entre os críticos da concepção linear do “tempo”, destacamos Fernand Braudel e sua *dialética da duração* (BRAUDEL, 1984), segundo a qual, há fenômenos que se transformam rapidamente e outros que se alteram lentamente. A partir dessa percepção, Braudel (1984) condena a noção de tempo-progresso da modernidade, propondo o conceito de “tempo” calcado na ideia de múltiplas temporalidades (curta duração, média duração e longa duração).

O conceito de tempo histórico é também da maior importância para o ensino de História, pois a sistematização didática das experiências históricas estudadas em sala de aula e o aprendizado da História dependem fulcralmente da perspectiva temporal adotada e da noção de “tempo” assimilada pelos sujeitos.

A multiplicidade de abordagens entre os historiadores e a complexa rede de interesses e posições no tocante ao conceito de tempo histórico tem feito dessa discussão uma das mais constantes e uma das mais difíceis no contexto do currículo-ensino de História, como salientam Nadai e Bittencourt (2014):

A noção de tempo, para quem se dedica a ensinar nas escolas de ensino fundamental e médio, é uma das questões mais complexas e problemáticas. As diversas propostas curriculares do ensino de História de várias secretarias da educação apresentam o problema da noção de tempo com ênfase, indicando por esse tema a articulação com a concepção de História que se pretende veicular nas escolas (NADAI; BITTENCOURT, 2014, pp. 76-7).

Nas palavras das autoras, a noção de “tempo” é também paradigmática para a estruturação de currículos em escolas da Educação Básica, inclusive para se definir quando se deve iniciar o estudo de História nas séries iniciais. Assim, são muitas e complexas as polêmicas que envolvem o debate sobre as relações entre conceito de “tempo”, conceito de tempo histórico e ensino de História.

No âmbito dessas discussões, continua ocupando lugar de destaque a crítica à divisão tradicional da História e à sua concepção linear, progressiva e teleológica de tempo histórico, que é muito própria da concepção de progresso da modernidade iluminista. Um caminho construído como alternativa a essa concepção de “tempo” tem sido a organização do ensino de História a partir de eixos temáticos, de acordo com a qual, é recomendável que se parta de um tema atual e significativo para os estudantes e, por meio dele, se faça as devidas incursões na História, configurando-se assim uma relação mais dinâmica entre presente-passado-presente.

Os documentos que constituem o *corpus* de nossa pesquisa são signatários da crítica à concepção linear de tempo histórico e defensores da organização do ensino de História a partir de eixos temáticos. Os PCNEM propõem que se conceba o tempo histórico como construção cultural das sociedades ao longo da história e enfatizam a importância de os estudantes compreenderem a relação presente-passado-presente como processo dialético (cf. BRASIL, 2000, p. 24). Para isso, o documento afirma, entre outras estratégias, que “a partir de problemáticas contemporâneas, que envolvem a constituição da cidadania, pode-se selecionar **conteúdos significativos** para a atual geração” (BRASIL, 2000, p. 26).

Os RCEM-PB também rejeitam a concepção linear de tempo no ensino de História, assim como, apresentam uma proposta de eixos temáticos (PARAÍBA, 2006, pp. 131-5). Os PCN+, na mesma direção, propõem novas abordagens que superem a “organização curricular

tradicional” (BRASIL, 2002, pp. 76-7) e sugerem o ensino de História partir de eixos temáticos como “possibilidade de estudar os conteúdos de forma articulada em torno de uma problemática determinada, e não de forma linear e fragmentada” (BRASIL, 2002, p. 83). As OCEM enfatizam que o “tempo histórico não tem uma dimensão homogênea, mas comporta durações variadas” (BRASIL 2006, p. 74) e, a partir dessa concepção, sugerem a organização dos conteúdos por uma “via intermediária” que compatibilize os eixos temáticos e a cronologia tradicional consagrada pela historiografia (BRASIL, 2006, p. 88).

Os documentos apontam para necessidade de superar a concepção linear de tempo histórico e tornar o ensino mais significativo a partir da relação dinâmica entre presente-passado-presente. Nesse sentido, o ensino de História a partir de eixos temáticos é apresentado como a principal estratégia a ser seguida para a superação da linearidade cronológica no currículo-ensino de História.

Apesar da proposta dos documentos e do consenso acerca da necessidade de superar a concepção linear, progressiva e teleológica de tempo histórico, nossa pesquisa revelou dificuldades dos professores em romper o estreito vínculo entre a concepção de tempo histórico e a ideia de progresso da modernidade iluminista. Nas falas abaixo, há o reconhecimento da importância dos eixos temáticos:

Assim, os temas, a gente pensou nisso, fazer essa seleção através dos eixos, só que o livro que a gente trabalha vem com os eixos bem, por exemplo, interligados, então a gente notou isso, não precisa, a gente desenvolve e vai interligando com os eixos, não é assim os eixos temáticos? É muito bom, o professor da noite trabalha assim [...] (PE2).

A História por eixo temático me parece mais viável do que essa História factual narrativa das grandes civilizações do mundo antigo até o mundo contemporâneo [...], agora, isso demandaria um estudo pra definir, ter uma clareza maior da realidade local, das questões que são significativas para o aluno (PE3).

Olha, eu acho que é esse ensino de História a partir de eixos temáticos eu sou a favor, eu acho que é uma coisa excelente você pegar temas, coisas mais ligadas a realidade do aluno (PE4).

Embora reconheçam a importância de se realizar o ensino de História a partir de eixos temáticos, os professores responsáveis pelas falas acima não ensinam nessa perspectiva, pois, como já revelamos anteriormente, os quatro professores entrevistados ensinam de acordo com a chamada divisão tradicional da História (Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea), seguindo a proposta do livro didático. De acordo com essa proposta, o ensino de História começa com os estudos da Pré-História e avança de maneira linear até os

dias atuais, como confirma a professora PE1, “Na Primeira Série trabalha Pré-História, Antiga e Medieval; na Segunda Série trabalha Moderna e Brasil e na Terceira Contemporânea e Brasil” (PE1).

Ainda na discussão sobre tempo histórico, perguntamos aos professores como tem sido feita a articulação entre passado e presente, os professores PE2 e PE4 assim nos responderam:

[...] o passado existe apenas para a gente entender o que a gente está vivendo hoje, a gente entendendo o que a gente vive hoje, a gente pode melhorar o depois [...] (PE2).

É o que eu disse a você, essa articulação passado-presente procuro ver assim, a questão da seca, seca não existiu só aqui no Brasil nem nessa época, sempre existiu seca no mundo [...] (PE4).

Aos estudantes, perguntamos: como você pensa a relação entre passado e presente? Os estudantes EE1 e EE3 proferiram as seguintes respostas:

E em relação à História, que é importante a gente saber o que passou e que a nova geração não imagina o que aconteceu tanto para que a gente tenha alguma coisa pública hoje, ter uma escola, a gente não sabe o que aconteceu antes e é importante que a gente saiba o porquê de cada coisa (EE1).

Assim, houve claro uma grande mudança, né? Se algumas pessoas acham que no passado era bom, né? Mas, hoje a qualidade de trabalho, de ensino, de conhecimento, hoje é diferente do que a que existia no passado [...] (EE3).

Os discursos dos sujeitos PE2, PE4, EE1 e EE3, produzidos a partir das falas anteriores, valorizam a relação entre passado e presente, mas pensam essa relação numa perspectiva linear (passado → presente), na medida em que o passado é sempre apresentado como o construtor do presente – é preciso conhecer o passado para mudar o presente –, o que não deixa de ser verdade. Mas, as mudanças do presente também alteram as interpretações do passado, haja vista ser possível mudar as leituras do passado e dialeticamente produzir outros sentidos e outras mudanças no presente, embora essa reflexão não apareça nas falas dos sujeitos entrevistados e, desse modo, a ideia de mudança, por eles formuladas, segue a lógica linear.

Com as estudantes EE2 e EE4 solicitamos que analisassem e resolvessem a seguinte questão do ENEM:

A recuperação da herança cultural africana deve levar em conta o que é próprio do processo cultural: seu movimento, pluralidade e complexidade. Não se trata, portanto, do resgate ingênuo do passado nem do seu cultivo nostálgico, mas de procurar perceber o próprio rosto cultural brasileiro. O que se quer é captar seu movimento para melhor compreendê-lo historicamente.

MINAS GERAIS. **Cadernos do Arquivo 1**: Escravidão em Minas Gerais. Belo Horizonte: Arquivo Público Mineiro, 1988.

Com base no texto, a análise de manifestações culturais de origem africana, como a capoeira ou o candomblé, deve considerar que elas

- A. permanecem como reprodução dos valores e costumes africanos.
- B. perderam a relação com o seu passado histórico.
- C. derivam da interação entre valores africanos e a experiência histórica brasileira.
- D. contribuem para o distanciamento cultural entre negros e brancos no Brasil atual.
- E. demonstram a maior complexidade cultural dos africanos em relação aos europeus.

Fonte: INEP - <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-anteriores/provas-e-gabaritos>> (Enem 2010: Ciências Humanas e Suas Tecnologias, questão 20 da prova azul). Acesso em: 10-05-2015.

Em seguida, pedimos para que também respondessem a seguinte pergunta: como você pensa a relação entre passado e presente? Ao que responderam nos seguintes termos:

O nosso passado “influência” o nosso presente/futuro, a cultura, a religião, entre outras, sempre permanece independente da “prática”, sempre vai fazer parte de cada indivíduo (EE2).

O passado e o presente são inteiramente ligados, pois para resultar alguma coisa, outra aconteceu no passado, ou seja, para existir presente, teve que acontecer algo no passado (EE4).

As falas das estudantes EE2 e EE4 também afirmam a visão linear de tempo histórico (passado → presente). Além disso, na resolução da questão, as duas optaram pela “alternativa A” (permanecem como **reprodução** dos valores e costumes africanos), enquanto que a resolução oficial da questão sugere a “alternativa C” (derivam da **interação** entre valores africanos e a experiência histórica brasileira). Uma análise comparativa entre essas duas afirmativas nos permite interpretar que, na “alternativa A”, o significante “reprodução” traduz a ideia de que os valores do passado podem ser preservados e reproduzidos no presente, como se fosse possível culturas diferentes viverem *desenvolvimentos separados*, no sentido posto por Laclau (2011, pp. 54-5). Por sua vez, em nossa interpretação, o significante “interação” da “alternativa C” se aproxima da ideia de culturas abertas às trocas e às mudanças processadas ao longo do “tempo”. A opção das estudantes pela “alternativa A” se aproxima da concepção de tempo histórico como reprodução do passado no presente e se afasta da ideia de interações ao longo do “tempo”.

A dualidade esquemática entre passado e presente existe enquanto percepção de tempo histórico, como acabamos de verificar, mas no que diz respeito à constitutividade dos sujeitos é irrealizável, uma vez que todo indivíduo é significado a partir das interações dialógicas entre a sua vida presente, as experiências vividas e os seus horizontes de expectativas, ou ainda, como preconiza Bhabha (2001, p. 258), somos constituídos no *entre-tempo da significação*.

Assim, a maneira como os professores e os estudantes concebem o tempo histórico participa do que estamos chamando de crise de percepção. Nesse caso, os sujeitos vivem no *presente disjuntivo* (BHABHA, 2001, p. 268), mas concebem as relações entre passado e presente como dualidades esquemáticas e o “tempo” como linearidade progressiva e teleológica.

O conceito de *entre-tempo*, na perspectiva de Bhabha (2001), articula-se ao conceito de *entre-lugar*, segundo o qual, o “lugar” é concebido como zona indeterminada e como o *espaçotempo* das formulações híbridas (cf. BHABHA, 2001). Partindo desses conceitos, estamos pensando o lugar e a categoria “lugar” não apenas em função de sua territorialidade, mas do conjunto das relações culturais, sociais, identitárias e históricas que tornam significativa sua relação com os sujeitos.

O conceito de “lugar” é reconhecidamente importante para o currículo-ensino de História, visto que o ensino significativo deve levar em consideração o “lugar” dos sujeitos, deve dialogar com o contexto em que a comunidade escolar constrói e reconstrói suas experiências cotidianas, por isso, a contextualização é considerada estratégica para currículo-ensino de História.

Os PCNEM, por exemplo, apresentam a seguinte definição:

[...] quando aqui nos referimos à noção de contextualização [...] estamos apontando para uma outra direção, qual seja, a da significação dos temas/assuntos a serem estudados pelos educandos, no âmbito do viver em sociedade amplo e particular dos mesmos. Nesse sentido, a noção de contextualização deixa de ser ditada por tradições externas e mesmo estranhas aos educandos e passa a ser compreendida como a soma de espaços de vivências sociais diretas e indiretas, nas quais os educandos identificam e constroem/reconstroem conhecimentos a partir da mobilização de conceitos, competências e habilidades próprios de uma determinada área e/ou disciplina escolar. Dessa forma, as escolhas de temas/assuntos, que serão motivo de estudo e estruturação de atividades problematizadoras frente à realidade social, não ficam sujeitas às determinações meramente acadêmicas, que circundam e conferem supostas escalas de rigor analítico aos conhecimentos construídos/reconstruídos pelos educandos no fazer cotidiano das atividades escolares (BRASIL, 2000, p. 22).

Nessa proposta, a contextualização é apresentada como caminho para aproximar o currículo-ensino de História dos temas significativamente mais próximos dos educandos e, com isso, tornar o aprendizado da História mais atrativo.

Nossa pesquisa revelou que a seleção dos temas abordados em sala de aula, nas escolas pesquisadas, não se faz a partir do exercício da contextualização, em geral, a Matriz de Referência do ENEM e o livro didático definem os temas estudados, tal como já foi mostrado ao longo deste trabalho. Nesse caso, o contexto dos estudantes não é devidamente considerado como “lugar” de significação para o aprendizado da História.

Nas fala a seguir, o professor PE3 discorre sobre a contextualização:

Contextualização aparece em que sentido Macedo? Eu sei que inclusive esse tema aparece nos PCN, de estabelecer uma relação significativa do conteúdo com a realidade social do aluno, é isso?

Agora isso pressupõe a aproximação entre professor e aluno e isso não acontece, porque um professor que tem centenas de alunos, ele não se aproxima de nenhum e no caso do EJA existem dificuldades adicionais, os alunos não têm regularidade, então, você não conheceu o aluno, você tem uma compreensão geral a partir do lugar onde ele mora, do lugar onde a escola está situada [...] (PE3).

O professor demonstra compreender a importância da contextualização para potencializar o ensino significativo, mas aponta dificuldades estruturais que impossibilitam a aproximação com a realidade social dos estudantes.

Já o professor PE4 nos fala da contextualização nos seguintes termos:

[...] eu acho que tem sido ótimo, sempre que eu vou trabalhar um texto eu contextualizo com o social, com o econômico, o histórico e com o que está acontecendo. Eu procuro sempre atualizar aquela História do passado também está presente hoje, então, vamos pegar um tema aí, então eu contextualizo com eles o que está acontecendo agora [...] (PE4).

Nesse caso, o professor atribui à contextualização o sentido de relacionar acontecimentos ocorridos em épocas e locais diferentes. Essa dimensão da contextualização é didaticamente importante para se realizar o ensino com mais dinamicidade, para situar os momentos históricos em diferentes ritmos de duração, para comparar problemáticas atuais com as de outros momentos históricos e para situar no “tempo” as produções culturais, científicas e tecnológicas ocorridas ao longo da História. Contudo, essa dimensão da contextualização, por si só, não garante o diálogo com o contexto sociocultural dos sujeitos,

por isso, deve ocorrer em articulação com a outra perspectiva voltada para a valorização do “lugar” de significação dos sujeitos.

A contextualização como estratégia de valorização do espaço enunciativo dos sujeitos, nas experiências que pesquisamos, não tem se realizado de forma planejada, só foi possível verificar a ocorrência de tal procedimento ocasionalmente, na dinâmica da sala de aula, como fica claro nas palavras da professora PE2:

Porque, às vezes, fica muito distante, esses conteúdos, aquelas coisas que eles vivenciaram há muitos anos não traz muito significado para eles, mas se você fizer essa ponte você vai gostando, você vai descobrindo. No meu caso, vocês não têm hoje salário mínimo, salário desemprego, tudo isso foi dentro da História [...] (PE2).

A professora deixa evidenciado que no momento do debate com os estudantes faz a articulação entre temas da História e aspectos significativos do atual contexto social, como salário mínimo e salário desemprego.

Entretanto, os discursos dos professores sobre contextualização nos autorizam afirmar que não há planejamento prévio que permita a seleção de temas e a produção curricular consubstanciadas no diálogo com o “lugar”. A precariedade da articulação entre escola e comunidade dificulta o envolvimento dos sujeitos no processo de significação do currículo-ensino de História, favorecendo o distanciamento e estranhamento entre a escola e o universo cultural de professores e estudantes. Com isso, as aulas de História, muitas vezes, elegem temas que não se apresentam como significativos para os sujeitos, por exemplo, quando se privilegia temas sequenciados nos livros didáticos como a “Organização Política da Grécia Antiga”, a “Guerra do Peloponeso”, os “Reinos Francos”, entre outros, que surgem nas aulas de História sem qualquer articulação com o meio culturalmente significativo para os sujeitos envolvidos no aprendizado da História.

Partindo desse entendimento e do pressuposto de que a escola e, em especial, o currículo-ensino de História são lugares fronteiriços – *entre-lugar* – por onde circulam sujeitos culturalmente hibridizados, elegemos os “encontros culturais” como outro significante de nossa pesquisa.

5.4. “Encontros culturais” no ensino de História: entre estereótipos e diferenças

O estudo dos contatos entre grupos culturais diferentes, desde as diásporas dos povos do período chamado Pré-histórico até o fenômeno migratório do século XXI, sempre foi objeto de interesse dos historiadores e do currículo-ensino de História. A produção de narrativas históricas acerca dos “encontros culturais” exige dos historiadores permanente reflexão sobre o conceito de cultura. A partir dos diálogos interdisciplinares, especialmente com a Antropologia Cultural, a História incorporou e tem ampliado o conceito de cultura. De acordo com Napolitano (2015),

Todos esses debates redimensionaram o campo da História Cultural, domínio historiográfico que tem se destacado nos últimos anos, influenciados não apenas pelos *cultural studies* de matriz marxista, mas também pela Antropologia que passou, mais recentemente, a despertar a atenção dos historiadores preocupados com a cultura.

Tradicionalmente, a abordagem dos historiadores da cultura se aproximava da adotada pela História das Idéias e pela História da Arte, que se preocupava em narrar a sucessão de gênios, obras e sociabilidades das elites. Com a Escola dos Annales, a palavra “mentalidades” entrou para o vocabulário dos historiadores entendida como uma espécie de inconsciente coletivo cultural que norteia as ações e valores cotidianos de uma sociedade e que é capaz de sobreviver às mudanças políticas e econômicas. O espectro das pesquisas históricas ampliou-se bastante (NAPOLITANO, 2015, p. 80).

O diálogo com outras disciplinas e a reconfiguração das discussões sobre cultura têm permitido a incorporação de novos temas e de novas possibilidades analíticas aos domínios da História, por outro lado, tem multiplicado as apropriações deterministas e inapropriadas do conceito de cultura. Por isso, achamos importante afirmar pressupostos que devem embasar nossas reflexões sempre que dialogarmos com o conceito de cultura e com os “encontros culturais” no âmbito da História e do currículo-ensino de História. Assim, entendemos que a cultura é uma das dimensões da vida social – entre outras como a política, a economia e o trabalho – que não é determinada pelas outras, nem as determina. O que há entre elas, portanto, são negociações complexas. Como construção social, a cultura, por meio dos encontros entre pessoas, grupos e meio produz e faz circular sentidos e significações que constituem as relações humanas no tempo.

As mudanças no conceito de cultura têm nos permitido reinterpretar os “encontros culturais” do presente e do passado com valores diferentes da modernidade. Os discursos da modernidade voltados para a promoção da coesão nacional foram/são alicerçados na lógica homogeneizante da cultura comum.

O pensamento pós-colonialista de Bhabha (2001) rejeita o modelo de padronização cultural da modernidade, os estereótipos produzidos pela *fixidez* e a ideia preconceituosa da existência de culturas superiores incontamináveis. A superação dos estereótipos passa pela percepção de que as culturas são intersticiais e que as diferenças culturais não devem provocar o fechamento de uma em relação à outra, mas a abertura de todas aos encontros fronteiriços (cf. BHABHA, 2001).

O currículo-ensino de História tem privilegiado o estudo sobre encontros de sociedades diferentes a partir da tematização cultural. Tem sido muito frequente, por exemplo, abordagens acerca dos contatos entre europeus e ameríndios, focalizadas nas questões culturais, e documentos curriculares, os quais propõem eixos temáticos pautados nas discussões culturais. Os RCEM-PB (PARAÍBA, 2006, pp. 131-5) sugerem como um dos eixos temáticos para o ensino de História a “Diversidade Cultural” e a Matriz de Referência do ENEM (2015) propõe a “Diversidade cultural, conflitos e vida em sociedade”.

Sobre as relações entre o ensino de História e a cultura, os PCNEM enfatizam:

[...] a Nova História inspirada na e continuadora da Escola dos “Annales”, tem igualmente contribuído para as indagações relativas ao funcionamento das sociedades, de maneira a integrar as multiplicidades temporais, espaciais, sociais, econômicas e culturais presentes em uma coletividade, destacando investigações sobre a história das “mentalidades” na interpretação da realidade e das práticas sociais. Nessa vertente, as **representações do mundo social** passaram a ser analisadas como integrantes da própria realidade social e possibilitaram uma redefinição da história cultural. A aproximação entre a Antropologia e a História tem sido importante, dando origem a abordagens históricas que consideram a cultura não apenas em suas manifestações artísticas, mas nos ritos e festas, nos hábitos alimentares, nos tratamentos das doenças, nas diferentes formas que os vários grupos sociais, ao longo dos séculos, têm criado para se comunicar, como a dança, o livro, o rádio, o cinema, as caravelas, os aviões, a *Internet*, os tambores e a música (BRASIL, 2000, pp. 21-2).

A presença da cultura como tema nos referenciais curriculares para o ensino de História é parte do esforço voltado para o reconhecimento das identidades culturais dos sujeitos, para a valorização de culturas historicamente negligenciadas pela escola e para o enfretamento do preconceito e da exclusão em relação a determinados grupos sociais. O incentivo à cultura, em todas suas dimensões e matizes, é sempre uma iniciativa relevante a qualquer projeto educacional comprometido com a promoção da cidadania e da consciência histórica.

Em nossa pesquisa, procuramos saber como professores e estudantes têm refletido sobre os “encontros culturais” no contexto do currículo-ensino de História. Para isso, perguntamos aos professores que posições têm assumido quando discutem os contatos entre europeus e índios no contexto da colonização brasileira.

A discussão em torno dessa questão nos ofereceu várias possibilidades para interpretar sentidos produzidos pelo significante “encontros culturais”. Por exemplo, a professora PE1 nos respondeu assim:

[...] eu geralmente tento me posicionar, assim, a minha visão, sigo o que eu acho certo o que eu acho errado, deixo eles a vontade na interpretação do alunado. Às vezes quando surge um questionamento sobre a escravidão, se, por exemplo, na cabeça deles se o indígena é preguiçoso, aí eu vou explicar e quero que eles tirem as conclusões deles, se realmente eles eram preguiçosos ou não, aí eles mudam, que eles já vêm com essa carga do pensamento da preguiça do índio, aí quando eles conhecem a realidade do porque, que é a cultura deles, a vida deles, aí eles vão criando outra, mas eu deixo eles descobrirem por eles mesmos [...] (PE1).

Diante da resposta, insistimos na questão e indagamos qual visão acerca dos contatos prevalece nas aulas. Segundo a professora,

Prevalece preservar e não a civilização se apossar do que pertence a eles, derrubar, vamos dizer assim, a plantação, os animais, eu acredito na área de preservar. E os alunos eles chegam, às vezes, a essa conclusão, às vezes eles criticam por que tal índio tá usando celular? (PE1).

Em sua fala, PE1 assume duas posições importantes: a defesa do respeito à cultura indígena e o combate ao estereótipo de que o índio é preguiçoso. O discurso da preguiça do índio é uma construção histórica que procura inferiorizar as culturas indígenas e afirmar a ideia de superioridade de determinados grupos. Sua posição se coloca contra o estereótipo do discurso colonial, que trata os povos colonizados como bestializados e indolentes, por extensão, como culturas que precisam ser apagadas em nome do processo civilizatório. Bhabha (2001, p. 111), na análise do discurso colonial, afirma que um dos objetivos da *fixidez* é o estereótipo como forma de justificar a conquista e as ações do projeto colonizador.

A professora PE2 também manifesta preocupação com o estereótipo, em especial com o estigma de que o índio é uma cultura do passado:

[...] às vezes, eles falam assim: índio é uma coisa que passou, que não existe, mas, a gente trabalha com eles a atualidade, como que existem índios hoje, com pesquisa, por exemplo, como eu disse a você, datas comemorativas, o

Dia do Índio a gente aproveita para eles fazerem uma pesquisa, para eles trabalharem, qual a contribuição do índio para a formação do povo brasileiro (PE2).

Essa preocupação é relevante, pois a ideia de que o índio é uma cultura exclusivamente do passado é uma das maneiras de tentar matá-lo no presente, portanto, o combate a esse estereótipo é uma forma de enfrentar o preconceito e defender as diferenças.

Por outro lado, as falas das professoras também despertam algumas preocupações: uma delas se relaciona com a posição da professora PE1 de “[...] preservar e não a civilização se apossar do que pertence a eles [...]” (PE1). Como estamos defendendo ao longo deste trabalho, a preservação de uma determinada cultura é historicamente irrealizável e a ideia da preservação é perigosa na medida em que pode sugerir o *puro particularismo* e produzir discursos voltados para os *desenvolvimentos separados* (LACLAU, 2011, pp. 54-5).

Outra questão que gera preocupação está relacionada à atenção que a professora diz oferecer à temática indígena em datas comemorativas. Abordar a questão indígena em datas comemorativas, em si, não é o problema, mas é preciso ter cuidado para não incorrer na folclorização dessas culturas, algo muito recorrente em nossas escolas, especialmente no Dia do Índio. A folclorização produz a imagem estereotipada dos índios como seres exóticos, fortalece uma representação calcada em sentidos preconceituosos e não ajuda na compreensão de que os índios são sujeitos históricos, com culturas abertas a interações dialógicas.

A posição assumida pelo professor PE3, em suas próprias palavras, tem dois sentidos principais: “Eu abordo essa temática pela questão da miscigenação, da mistura cultural, étnica, enfim, religiosa, em todos os aspectos possíveis e a denúncia do genocídio, do crime que parece que perpassa toda a história” (PE3). O professor destaca a importância de enfatizar a miscigenação étnico-cultural em sentido amplo e aposta na sala de aula como espaço de discussão política de denúncia. Essa posição do professor revela sua disposição em fazer com que o currículo-ensino de História assuma/se constitua o/no espaço de conscientização histórica e valorização das diferenças.

As aulas de História como espaço de discussão plural e de formação para os diálogos interculturais é uma preocupação que foi enfatizada pelos professores PE3 e PE4, nos seguintes termos:

[...] quando eu busco trabalhar a temática das religiões afro-brasileiras existe uma rejeição muitas vezes raivosa ao estudo desse tema e o professor que se aproximar mais dos alunos vai perceber que a rejeição está ligada ao seu mundo social de pentecostaismos [...] (PE3).

Hoje eu vejo um problema que vai ser o problema do Futuro, hoje tá crescendo muito número de pessoas que está apegada a religiosidade protestante, então, muitas coisas, a gente deixa de discutir no campo da História porque a visão fundamentalista desse pessoal, muitas vezes, não permite que o professor discuta, né. (PE4).

As falas são reveladoras acerca do seguinte desafio do currículo-ensino de História: como afirmar posições em defesa da pluralidade e combater a intolerância sem cair em armadilhas e reproduzir preconceitos. Nesse sentido, a fala do professor PE4 é emblemática, pois quando afirma que a “[...] religiosidade protestante [...] a visão fundamentalista desse pessoal [...]” (PE4), emite opinião a respeito de um determinado grupo cultural de forma generalizada e preconceituosa.

Nas entrevistas, dialogamos com os estudantes sobre “encontros culturais” e solicitamos que as estudantes EE2 e EE4 analisassem e resolvessem a seguinte questão do ENEM:

Em geral, os nossos tupinambá ficam bem admirados ao ver os franceses e os outros dos países longínquos terem tanto trabalho para buscar o seu arboatã, isto é, pau-brasil. Houve uma vez um ancião da tribo que me fez esta pergunta: “Por que vindes vós outros, mairs e perós (franceses e portugueses), buscar lenha de tão longe para vos aquecer? Não tendes madeira em vossa terra?”
(LÉRY, J. Viagem à Terra do Brasil. In: FERNANDES, F. Mudanças Sociais no Brasil. São Paulo: Difel, 1974)

O viajante francês Jean de Léry (1534-1611) reproduz um diálogo travado, em 1557, com um ancião tupinambá, o qual demonstra uma diferença entre a sociedade europeia e a indígena no sentido

- A. do destino dado ao produto do trabalho nos seus sistemas culturais.
- B. da preocupação com a preservação dos recursos ambientais.
- C. do interesse de ambas em uma exploração comercial mais lucrativa do pau-brasil.
- D. da curiosidade, reverência e abertura cultural recíprocas.
- E. da preocupação com o armazenamento de madeira para os períodos de inverno.

Fonte: INEP - <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-antiores/provas-e-gabaritos>> (Enem 2010: Ciências Humanas e Suas Tecnologias, questão 20 da prova azul). Acesso em: 10-05-2015.

Em seguida, pedimos para que interpretassem a questão do ENEM e para que analisassem os encontros culturais entre europeus e índios na História do Brasil. Na resolução da questão, estudante EE2 optou pela “alternativa C” (o resultado oficial apontou a “alternativa A” como correta) e ofereceu a seguinte resposta:

O texto acima deixa “claro” a admiração dos índios ao ver os “francês”. As culturas de ambos são totalmente diferentes, mas isso não quer dizer que os

índios não tenham entendimento com respeito aos interesses dos franceses e portugueses em terra brasileira (EE2).

Enquanto a estudante EE4 assinalou a “alternativa B” e assim construiu sua resposta:

A interação entre os índios e os europeus foi um grande marco, de certa forma, os europeus viam inicialmente o novo continente como uma forma lucrativa de exploração, já para os índios houve a dúvida em saber o que isso iria se tornar na realidade deles (EE4).

As estudantes fizeram suas leituras e interpretações, mas não demonstraram, em suas respostas, a competência necessária para interpretar a proposta principal solicitada pela questão do ENEM. Em nosso entendimento, era preciso identificar uma diferença cultural significativa entre os índios e os europeus, diferença essa representada pelo texto da “alternativa A” (em relação ao destino dado ao produto do trabalho nos seus sistemas culturais).

Além disso, quando solicitamos que analisassem os “encontros culturais” entre europeus e índios, as análises ficaram restritas às situações especificadas na questão, não expandiram para outras dimensões e situações atinentes aos encontros e conflitos entre europeus e índios na história do Brasil. Em nossa análise, as interpretações da questão do ENEM e do significante “encontros culturais” nos permitem afirmar que faltou às estudantes compreensão multidimensional da temática em discussão.

O significante “encontros culturais” nos revelou posições de sujeitos (professores e estudantes) com multiplicidade de sentidos e com percepções variadas, pois seus discursos, por um lado, evidenciam posições comprometidas com a valorização das diferenças culturais, com a denúncia política do genocídio indígena e com o combate aos estereótipos, por outro lado, não escapam da visão essencialista de *desenvolvimentos separados* (LACLAU, 2011, pp. 54-5), e da reprodução de preconceitos.

As discussões em torno dos “encontros culturais” fortalecem nosso entendimento de que o currículo-ensino de História está situado no *entre-lugar* ou na zona fronteira por onde circulam e se deslocam múltiplos sentidos políticos, culturais e educacionais. Esses deslocamentos estão sempre abertos a processos de negociação que, em nosso entendimento, estão hegemonizando valores da modernidade.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS: INTERPRETAÇÕES ABERTAS E CONTINGENCIAIS DA PESQUISA

Neste trabalho, analisamos o currículo-ensino de História no contexto das políticas educacionais brasileiras. Nossa proximidade com as questões que envolvem a educação e o nosso interesse em realizar pesquisas voltadas para essa temática nascem com os nossos primeiros passos no magistério, visto que a nossa atuação no papel de professor de História da Educação Básica estimula-nos no sentido de aprofundar reflexões sobre esses temas.

Esta pesquisa é também uma reflexão sobre o nosso saber-fazer e, desse modo, não tem a pretensão de se colocar como análise de especialista externo ao objeto estudado, ao contrário, muitos dos problemas que identificamos são desafios com os quais lidamos cotidianamente em nossas práticas.

Como cidadão e professor de História, sempre nos preocupamos com os problemas estruturais que envolvem a educação brasileira e com as dificuldades e desafios da História ensinada em sala de aula. Nesse sentido, tem sido objeto de nossas análises questões como a percepção dos professores acerca dos conceitos considerados imprescindíveis à História e ao ensino de História, o tratamento oferecido à História Local e à História Regional e a forma como os professores e a escola lidam com as políticas educacionais e, em especial, com as políticas de currículo.

Essas inquietações nos levaram a eleger o ensino de História como objeto de pesquisa acadêmica e a desenvolver estudo de mestrado sobre formação e prática de professores de História na cidade de João Pessoa. A realização dessa pesquisa de mestrado nos mostrou com mais clareza problemas estruturais nas políticas de formação docente e o estranhamento de professores de História em relação a conceitos considerados fundamentais ao seu ofício. A pesquisa de mestrado foi importante também para suscitar novas dúvidas e impulsionar novas investigações relacionadas ao ensino de História.

Nesta tese, partimos do entendimento preliminar – hipótese – de que o currículo-ensino de História, no contexto das mudanças globais e das transições paradigmáticas desse início de século, está inserido no que Capra (2006) denomina crise de percepção.

A articulação entre a formulação de Capra (2006), quanto à necessidade de se construir uma concepção sistêmica da vida, e as palavras do professor PE3, já apresentadas na introdução deste trabalho, é significativa a esse respeito.

Por um lado, a formulação de Capra (2006) traz que

A nova visão da realidade, de que vimos falando, baseia-se na consciência do estado de inter-relação e interdependência essencial de todos os fenômenos – físicos, biológicos, sociológicos, sociais e culturais. Essa visão transcende as atuais fronteiras disciplinares e conceituais e será explorada no âmbito de novas instituições. Não existe, no presente momento, uma estrutura bem estabelecida, conceitual ou institucional, que acomode a formulação do novo paradigma, mas as linhas mestras de tal estrutura já estão sendo formuladas por muitos indivíduos, comunidades e organizações que estão desenvolvendo novas formas de pensamentos e que se estabelecem de acordo com novos princípios. [...]. Isso significará a formulação gradual de uma rede de conceitos e modelos interligados e, ao mesmo tempo, o desenvolvimento de organizações sociais correspondentes (CAPRA, 2006, p. 259).

Por outro lado, as palavras do professor PE3:

[...] eu estou reprisando isto porque me parece muito grave, enquanto nós tivermos um regime de trabalho dividido em muitas escolas, em duas escolas ou mais, a gente não vai criar condições de encontrar nossos fóruns de discussão e deliberação, então, assim, a gente não tem reunião de área, a gente não discute o currículo e a seleção dos conteúdos fica a critério de cada professor, isso acontece, isso resulta melhor dizendo, na difícil situação de eu não saber o que meu colega de História trabalha (PE3).

Como sugere Capra (2006), o enfrentamento dos grandes desafios da atualidade passa pela construção da visão sistêmica, baseada na articulação de conceitos e disciplinas que potencializem a compreensão do estado de inter-relação e interdependência dos fenômenos e organizações sociais.

A construção do pensamento sistêmico e multidimensional tem se revelado como difícil tarefa da humanidade na atualidade, por exemplo, as palavras do professor PE3 revelam a dificuldade de se construir ações interdisciplinares no âmbito de uma mesma escola e de se articular o saber-fazer de professores de uma mesma disciplina. Essas são algumas das situações que analisamos ao longo desta pesquisa e que nos permitiram confirmar a hipótese inicial – currículo-ensino de História na crise de percepção – e sustentar a nossa **tese de que o currículo-ensino de História, inserido na crise de percepção da contemporaneidade e submetido a permanentes negociações e deslocamentos de sentidos, está contribuindo para a hegemonização da visão de mundo própria da modernidade linear.**

Para a sustentação dessa tese, a principal novidade epistemológica que desenvolvemos foi a utilização da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (1987) para a análise teórico-conceitual e para o tratamento dos dados empíricos da pesquisa, assumindo

como objeto principal o currículo-ensino de História. A Teoria do Discurso tem sido utilizada no Brasil para a análise do Estado, sistema jurídico, movimentos sociais e políticos como a campanha das “diretas-já”, relação entre política e sujeito, hegemonia e partidos políticos (cf. RODRIGUES; MENDONÇA, 2006, p. 11), assim como, para fundamentar estudos em políticas educacionais, especialmente políticas de currículo. No caso específico das políticas de currículo, destacamos os trabalhos, com os quais dialogamos, de Lopes (2006) e os estudos desenvolvidos no âmbito do GEPPC da UFPB (ALBINO; MAIA; PEREIRA, 2012) (PEREIRA, 2010) (MAIA, 2014).

No que diz respeito à utilização do arcabouço conceitual da Teoria do Discurso para análise de dados empíricos em pesquisas de educação, concordamos com o ponto de vista de Maia (2014), desenvolvido em recente tese de doutoramento, do qual destacamos:

Outro aspecto experimental refere-se à aplicação dos conceitos dessa teoria para o tratamento de dados empíricos, um empreendimento que até agora foi feito por poucos pesquisadores do campo da educação no Brasil. De forma abrangente, a perspectiva da TD atuou não só como organizador do posicionamento teórico e epistemológico da pesquisa, mas também como provedor de referências, conceitos e categorias para o trabalho de análise e interpretação dos objetos estudados (MAIA, 2014, p. 166).

Portanto, os estudos ancorados na Teoria do Discurso vêm possibilitando a realização de pesquisas que muito têm contribuído para reflexões acerca de políticas educacionais, embora sejam estudos ainda incipientes. Sob esse aspecto, o elemento inovador do nosso estudo reside no fato de utilizarmos a Teoria do Discurso para fundamentar as análises conceituais e os procedimentos analíticos em pesquisa sobre o currículo-ensino de História.

A opção pela Teoria do Discurso como suporte teórico, conceitual e analítico desta pesquisa exigiu a nossa abertura a outros aportes teóricos que preencheram determinadas lacunas e ofereceram maior consistência às análises. Essa articulação de teorias e conceitos encontra respaldo na *sensibilidade relativista* (MAFFESOLI, 1988, p. 34), pressuposto epistemológico calcado na ideia de que a realidade, sendo múltipla e complexa, não pode ser explicada por um único sistema explicativo.

Assim, este trabalho construiu-se a partir do diálogo aberto entre diferentes epistemologias que têm contribuído para a crítica ao caráter essencialista e linear do pensamento moderno. Ao mesmo tempo, na análise dos dados produzidos pela pesquisa, promovemos a articulação entre a Teoria do Discurso, o pensamento complexo de Edgar Morin (1996; 2011), os estudos pós-colonialistas de Homi Bhabha (2001) e formulações no

campo da teoria da História de Jörn Rüsen (2011), entre outros. Os significantes “sujeito”, “identidade”, “tempo”, “lugar” e “encontros culturais” e o *corpus* da pesquisa foram interpretados a partir de conceitos desenvolvidos no âmbito dessas epistemologias. Por exemplo, na discussão sobre a supremacia da História Universal e da História Nacional em detrimento da História Regional e da História Local, encontramos respaldo nas teorizações de Laclau (2011) sobre *puro particularismo*.

Na análise das falas de professores e estudantes sobre o significante “sujeito”, os conceitos de *posições de sujeito* (LACLAU; MOUFFE, 1987), *auto-eco-organização* (MORIN, 2011) e *competência de orientação* (RÜSEN, 2011) fundamentaram nossas reflexões e auxiliaram-nos nas interpretações dos sentidos produzidos pelos discursos dos colaboradores da pesquisa.

Nos diálogos realizados sobre o significante “identidade”, nossa crítica aos sentidos essencialistas atribuídos à identidade também encontraram suporte teórico no conceito de *puro particularismo* (cf. LACLAU, 2011).

As interpretações dos sentidos produzidos pelos significantes “tempo” e “lugar” exigiram leituras significativas acerca das relações entre passado-presente-passado, local e global que foram embasadas e mediadas pelos conceitos de *espaçotempo*, *presente disjuntivo*, *entre-tempo* e *entre-lugar* (cf. BHABHA, 2001).

Por fim, os diálogos com os sujeitos da pesquisa sobre os contatos e os conflitos entre culturas diferentes ao longo da história, entre índios e europeus no Brasil Colonial, por exemplo, ofereceu-nos algumas possibilidades interpretativas para pensar o significante “encontros culturais” que foram mediadas pelos conceitos de *fixidez* (BHABHA, 2001) e de *desenvolvimentos separados* (LACLAU, 2011).

O conceito de *hegemonia* (LACLAU; MOUFFE, 1987) perpassou todas essas análises interpretativas, pois uma das questões prementes nesta pesquisa foi a análise dos processos de hegemonização e dos deslocamentos de sentidos que envolvem o currículo-ensino de história no contexto da crise de percepção. As leituras discursivas das falas dos sujeitos da pesquisa e dos documentos curriculares, com base nesse conceito de *hegemonia*, nos permitiram compreender que o currículo-ensino de História está contribuindo para processos de hegemonização contingenciais e precários.

Por tudo isso, é importante reafirmar que a principal contribuição de novidade dessa pesquisa foi a utilização de conceitos da Teoria do Discurso, articulados a outras teorizações no âmbito do pensamento complexo e dos estudos pós-colonialistas, para a realização de pesquisa acadêmica no campo do currículo-ensino de História. Cabe destacar que não se trata

de teorias comumente utilizadas como referência para procedimentos analíticos de pesquisa, por isso, utilizamos alguns conceitos e procedimentos próprios da Análise de Discurso como forma de oferecer mais consistência à análise dos dados da pesquisa.

O caráter inovador desta proposta, sobretudo no tocante aos procedimentos de análise, pode ter deixado algumas lacunas, sobre as quais assumimos todas as responsabilidades.

Em nosso entendimento, a opção que fizemos pela articulação de conceitos e a centralidade exercida pela Teoria do Discurso conduziram a resultados satisfatórios, especialmente, se considerarmos os objetivos da pesquisa e a potência proporcionada nas análises e interpretações realizadas. Podemos afirmar com segurança que acerca da principal questão norteadora desta pesquisa – o currículo-ensino de História, inserido na crise de percepção da contemporaneidade, está afirmando, hegemonicamente, a visão de mundo da modernidade linear – encontramos respostas satisfatórias a partir das estratégias utilizadas para a produção e interpretação dos dados.

Outras questões – apresentadas na introdução deste trabalho – também foram inicialmente elencadas como norteadoras ou como objetivos da pesquisa, por exemplo, *o currículo-ensino de História está contribuindo para a formação de sujeitos capazes de viver em um mundo complexo? Está afirmando com predominância a visão de mundo da modernidade? Quais concepções teóricas e visão de mundo estão sendo construídas, discursivamente, pelos referenciais curriculares e pelo ensino de História? Como a escola lida com a circularidade de saberes?*

A pesquisa potencializou análises e interpretações de sentidos variados acerca dessas questões e, por meio delas, ofereceu respostas consistentemente capazes de sustentar a tese principal deste estudo.

Várias outras questões, que não foram mencionadas inicialmente como objetivos, apareceram no curso da pesquisa, revelando-se com significância para os propósitos gerais da investigação. A insurgência de novas questões, potencializada pelo arcabouço teórico-analítico que fundamentou a pesquisa, é também uma evidência da fertilidade proporcionada pelas teorias e pelos procedimentos selecionados para a análise dos dados.

Dito isto, nossas considerações a partir de agora estarão voltadas para a reflexão acerca das formulações construídas ao longo deste trabalho que, por um lado, são evidenciações da validade e da potência dos referenciais escolhidos e, por outro lado, são argumentos que alicerçam a tese por nós assumida.

No segundo capítulo, mostramos que as bases do pensamento moderno foram embrionariamente constituídas no contexto da renascença e consolidadas no movimento

iluminista do século XVIII. Esse modelo de pensamento se caracteriza pela supervalorização da razão, pela ideia de progresso linear e pela concepção unidimensional do conhecimento.

As correntes de pensamento constituídas sob esses pilares foram propulsoras de sistemas epistemológicos voltados para a explicação racionalista da realidade. Para isso, afirmaram uma visão de mundo calcada na certeza de que a razão e a ciência seriam as “luzes” condutoras da humanidade no sentido do equilíbrio e do progresso.

Em nosso argumento, esses sistemas explicativos não perderam inteiramente sua validade científica, epistemológica e acadêmica, mas são insuficientes para explicar os fenômenos sociais do mundo complexo na atualidade. Nesse sentido, apostamos nas aproximações entre teorias pós-estruturalistas e o pensamento complexo para construir nossa crítica ao pensamento moderno e para fazer a conceptualização dos significantes “sujeito”, “identidade”, “tempo”, “lugar” e “encontro culturais”.

Na conceptualização do significante “identidade”, por exemplo, mencionamos uma situação bastante ilustrativa para pensar a questão da identidade nos dias de hoje, mostramos que o perfil dos participantes da Parada LGBT de 2012⁵² (cf. Tabela 1), em São Paulo, teve a seguinte configuração: 7,5% dos participantes tinham renda mensal de até 01 salário mínimo, 2,8% tinham renda mensal acima de 25 salários mínimos, os assalariados representavam 42,7%, dos manifestantes e os empresários representavam 3,9%. O estudo revelou também que pessoas com mais de 60 anos representavam 4,9%, dos participantes e os jovens entre 18 e 24 anos, 38,0%.

Como compreender identidades tão híbridas articuladas em torno de um mesmo movimento social? Entendemos que os sujeitos se aproximam e se afastam em função de articulações precárias e contingenciais. Nesse caso, a luta contra a homofobia foi o ponto de articulação, atuando como *ponto nodal* (cf. LACLAU; MOUFFE, 1987, p. 191). Assim, concluímos que o caráter hibridizado e fraturado das identidades, na atualidade, não permite que uma única “identidade” mestra possa articular e mobilizar os sujeitos, muito menos, mantê-los articulados. Ao mesmo tempo, enfatizamos que as concepções essencialistas de “identidade” não permitem leituras significativas das questões identitárias na complexidade contemporânea.

Portanto, no segundo capítulo, o nosso principal argumento de tese é que o pensamento linear da modernidade não potencializa leituras significativas dos fenômenos

⁵² FONTE: Relatório da Parada LGBT 2012 elaborado pelo Observatório do Turismo da cidade de São Paulo. (Disponível em: http://www.observatoriodoturismo.com.br/pdf/boletim_semestral_2012_1.pdf. Acesso em 06/08/2014).

sociais da atualidade, seja para intervenção política ou para a realização de pesquisas acadêmicas.

No capítulo seguinte, articulamos os conceitos de *hegemonia* (LACLAU; MOUFFE, 1987), *circularidade cultural* (GINZBURG, 1987) e *saberes docentes* (TARDIF, 2008) para dizer que o currículo-ensino de História, como prática discursiva, configura-se como espaço de fronteira por onde circulam saberes submetidos a permanentes disputas de hegemonização. Nesses processos, que estamos chamando de **circularidade aberta de saberes insurgentes**, o saber-fazer dos professores é permanentemente reinventado em função de múltiplos interesses e contingências. A partir dessa definição, passamos a observar com mais atenção os processos de insurgência de saberes no contexto desta pesquisa.

Uma situação bastante ilustrativa da insurgência de saberes foi observada em função da seguinte realidade: a Matriz de Referência do ENEM orienta que se trabalhe o ensino de História a partir de eixos temáticos, já os livros didáticos, adotados pelas Escolas pesquisadas, organizam os conteúdos com base na divisão tradicional da História (Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea).

Diante da necessidade de preparação dos estudantes para a prova do ENEM, observamos que os professores entrevistados selecionam os conteúdos propostos por sua Matriz de Referência, mas, ao mesmo tempo, optam pela sequência de conteúdos apresentada pelo livro didático. Ao proceder dessa maneira, os professores atendem satisfatoriamente à expectativa da comunidade em relação ao ENEM, mas resistem à sua proposta de organizar os conteúdos a partir de eixos temáticos. Os professores reinterpretam as propostas do ENEM e do livro didático em função do seu saber-fazer e promovem negociações na perspectiva de não se afastar das metodologias já tradicionalmente utilizadas por eles.

Nesse movimento de abertura e resistência às orientações didático-curriculares das políticas educacionais, cada professor imprime suas impressões digitais, pois, em cada escola e em cada sala de aula, essas negociações produzem a insurgência de saberes com sentidos que são únicos. Mesmo diante das mesmas políticas educacionais, dos mesmos documentos curriculares e do mesmo livro didático, o processo de significação vivenciado por cada contexto é discursivamente único. Considerando que os sentidos que se deslocam em meio a essas negociações não são neutros, ao contrário, são carregados de intencionalidades, valores culturais e ideologias, acabam por promover permanentes disputas hegemônicas.

Dessa maneira, as teorizações desenvolvidas ao longo do terceiro capítulo fundamentaram o nosso argumento de que o currículo-ensino de História configura-se como

espaço fronteiro por onde circulam saberes com sentidos envolvidos em permanentes processos de hegemonização.

O desenvolvimento da pesquisa empírica revelou também a validade do conceito de **circularidade aberta de saberes insurgentes** para a análise da dinâmica dos processos educacionais, especialmente daqueles que constituem o objeto desta pesquisa. Se voltarmos a um dos objetivos elencados na introdução – *Como a escola lida com a circularidade de saberes?* –, podemos afirmar que a escola se constitui em espaço aberto à circularidade de saberes. Entretanto, com relação às escolas diretamente envolvidas nesta pesquisa, verificamos que não há êxito na articulação interdisciplinar dos saberes, assim como, não há articulação significativa com o seu contexto sociocultural para potencializar a insurgência de novos saberes.

O quarto capítulo esteve voltado para a construção das bases teóricas que nos permitiram argumentar em defesa do currículo-ensino de História como prática discursiva.

A partir dos diálogos com Lopes (2006), especialmente com suas formulações em torno do conceito de *comunidades epistêmicas*, e com as leituras pós-estruturalistas desenvolvidas no âmbito do GEPPC da UFPB (ALBINO; MAIA; PEREIRA, 2012) (PEREIRA, 2010) e (MAIA, 2014), assumimos a posição de que as políticas de currículo são práticas discursivas, pois seus sentidos são sempre reinterpretados em função dos sujeitos e dos contextos.

Esse entendimento não podia ser prontamente transferido para o currículo-ensino de História, pois era necessário respeitar as particularidades do ensino de História, em função, entre outras razões, de suas relações com a História enquanto área do conhecimento.

Afirmar o currículo-ensino de História como discurso exigiu que seguíssemos a trilha da interdisciplinaridade aberta pelos *Annales*, pois foi a partir dessa abertura ao diálogo entre áreas do conhecimento que incorporamos o *círculo hermenêutico* de Ricoeur (2010a). Nesse diálogo, encontramos elementos para pensar a narrativa histórica como discurso, na medida em que a História e as narrativas históricas são vistas com sentidos mais abertos às influências dos sujeitos e dos contextos. A aproximação dessa noção de narrativa histórica com a Teoria do Discurso foi possível a partir da constatação de que, para Ricoeur (2010a), o acontecimento físico é convertido em acontecimento histórico, em função da existência da tríade testemunho-narrador-leitor, e, para Laclau (2000, p. 114), de que o discurso é o conjunto das relações que atribuem significado ao ato.

Portanto, conceber o currículo-ensino de História como prática discursiva passa pela compreensão de que seus sentidos são sempre deslocados, negociados e reinterpretados em função dos sujeitos e dos contextos.

Partindo desse entendimento, ainda no quarto capítulo, analisamos as tensões, negociações e disputas hegemônicas existentes nas relações entre referenciais curriculares nacionais (principalmente os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Matriz Referência do ENEM), documentos locais (Referenciais Curriculares para o Ensino Médio do Estado da Paraíba), e o mundo da escola.

A produção dos Referenciais Curriculares para o Ensino Médio do Estado da Paraíba (RCEM-PB) e sua circularidade no mundo da escola ocorre a partir de uma ampla e permanente rede de negociações, a qual envolve *comunidades epistêmicas*, os documentos nacionais, a Secretaria de Educação do Estado da Paraíba, professores e estudantes de escolas da Educação Básica do estado da Paraíba.

Esta pesquisa constatou que a força das políticas de estado, especialmente o ENEM o PNLD, associada a outros fatores, têm contribuído para o processo de hegemonização da História Global e da História Nacional em detrimento da História Regional e da História Local.

A partir da análise das tensões e negociações nas relações entre políticas educacionais e o currículo-ensino no contexto da escola, dois argumentos se sobressaíram: o primeiro é a evidenciação da validade e da potência de conceitos não essencialistas como *puro particularismo* (LACLAU, 2011) e como *comunidades epistêmicas* (LOPES, 2006). Tais conceitos baseiam a análise de processos políticos e educacionais, especialmente, aqueles relacionados ao objeto deste estudo, que é o currículo-ensino de História. O segundo argumento volta-se para a constatação de que há uma supremacia da História Global e da História Nacional em detrimento da História Regional e da História Local. Nesse quadro, o currículo-ensino de História, envolvido em deslocamentos e negociações de sentidos, está afirmando a supremacia do universal sobre o particular e, desse modo, contribuindo para a hegemonização de valores da modernidade linear.

Nesse sentido, a análise de Martins (2015) é significativa, pois, conforme o autor

Todavia, a partir dos séculos XV e XVI, as barreiras espaciais começaram a ser progressivamente destruídas, promovendo o desencravamento de muitas regiões. A irradiação planetária do domínio europeu fez surgir a “verdadeira história universal” e colocou as escalas nacional e internacional no topo das preocupações dos historiadores. A expansão da modernidade, do Estado, do capitalismo e das filosofias universalistas (típicas do Renascimento e do

Iluminismo) tentou pôr fim às singularidades e autonomias das antigas regiões. O ataque à independência da fortaleza regional é o trabalho contínuo da modernidade (MARTINS, 2015, p. 136).

Essa visão padronizadora das sociedades, construída com a colaboração de movimentos universalistas como o Renascimento e o Iluminismo, tem se afirmado como um dos elementos constitutivos da modernidade e, ao mesmo tempo, tem contribuído para a marginalização de culturas e identidades particulares. O sufocamento do particular e do local no ensino de História reforça a concepção de que a história do grande acontecimento se sobrepõe à história dos anônimos e do cotidiano.

No quinto capítulo, analisamos os discursos de professores, de estudantes e dos documentos curriculares a partir dos diálogos em torno dos significantes “sujeito”, “identidade”, “tempo”, “lugar” e “encontros culturais”. É válido enfatizar que as leituras e interpretações desses significantes ofereceram elementos expressivos para ancorar a tese principal deste estudo e, articulado a isso, para dialogar com as questões norteadoras da pesquisa, dentre as quais, destacamos: *o currículo-ensino de História está contribuindo para a formação de sujeitos capazes de viver em um mundo complexo? Está afirmando com predominância a visão de mundo da modernidade?*

Na discussão sobre o significante “sujeito” e, especialmente, sobre sujeito histórico, os discursos dos professores e dos estudantes entrevistados se apresentam com dois sentidos principais, participação e consciência, o que nos levou a dialogar com o conceito de *competência de orientação* (RÜSEN, 2011). Nesse caso, a pesquisa empírica definiu o conceito mediador dos diálogos, revelando a possibilidade de construção e reconstrução dos procedimentos de análise na dinâmica da própria pesquisa. Essas relações dinâmicas no curso da própria pesquisa são imprescindíveis em análises discursivas como a nossa.

Quanto à percepção de professores e estudantes acerca de sujeitos históricos, em vários momentos das entrevistas, foi enfatizado que todos participam da história e, portanto, são sujeitos históricos. Contudo, as falas dos estudantes revelaram, com predominância, sua própria incapacidade de significar os conhecimentos de História com *auto-eco-organização* (MORIN, 2011) e de problematizá-los em articulação com outros conhecimentos. Acreditamos que, embora esses conhecimentos tenham importância em suas vidas, os estudantes não conseguem explicitar como os conhecimentos de História são significativos em suas experiências de vida.

Os significados produzidos pelos discursos de professores e estudantes em relação à “identidade” e às questões identitárias se apresentaram com características multifacetadas. Foi

possível identificar percepções próximas dos conceitos não essencialistas de “identidade”, mas, em nossa interpretação, prevaleceu a superficialidade conceitual e a visão essencialista de identidade. A esse respeito, é válido recordar a fala do professor PE4 argumentando sobre a presença do *Hip Hop* no espaço da escola, “[...] isso é uma coisa que veio do mundo europeu, do mundo americano e a gente enquanto nordestino, a gente não tem, recebe isso de fora, essa influência estrangeira e a nossa identidade, a gente perde [...]”.

Novamente o conceito de *puro particularismo* (LACLAU, 2011) auxiliou-nos na crítica a essa visão essencialista de identidade, consubstanciada na ideia de fechamento do particular para evitar influências externas.

Nas discussões sobre “tempo” e “lugar”, os documentos curriculares que compõem o *corpus* da pesquisa enfatizam a necessidade de o ensino de História superar a visão linear de “tempo”, construir leituras mais dinâmicas da relação entre passado e presente e valorizar as articulações com o “lugar” dos sujeitos envolvidos no aprendizado da História. Contudo, os discursos de professores e alunos afirmam, hegemonicamente, a percepção linear de tempo, prevalecendo a compreensão de que o passado é construtor do presente e de que é possível reproduzir o passado no presente. No tocante à contextualização, prevalece a precariedade da articulação entre escola e comunidade, de modo que os sujeitos da comunidade pouco participam do processo de significação do currículo-ensino de História, contribuindo para o distanciamento entre a escola e o lugar onde ela se situa. Diante dessas constatações, utilizamos os conceitos de *desenvolvimentos separados* (LACLAU, 2011), *entre-tempo*, *entre-lugar*, *espaçotempo* e *presente disjuntivo* (BHABHA, 2001) para fundamentar nossas interpretações e afirmar que a maneira como os professores e os estudantes concebem o “tempo” e o “lugar” participa do que estamos chamando de crise de percepção, ou seja, mesmo que estejam vivenciando experiências próprias do *entre-tempo* e do *entre-lugar* – por exemplo, quando navegam no ciberespaço –, concebem as relações entre passado e presente como dualidades esquemáticas e o tempo como linearidade progressiva e teleológica.

O signifiante “encontros culturais” nos permitiu constatar posições de sujeitos (professores e estudantes) com multiplicidade de sentidos e de percepções, pois, em seus discursos, percebemos posições comprometidas com a valorização das diferenças culturais, com a denúncia dos genocídios praticados contra indígenas e com o combate aos estereótipos, mas, em outras situações, reproduzem a visão essencialista de *desenvolvimentos separados* (LACLAU, 2011, pp. 54-5) e estereótipos alimentados pela *fixidez* (BHABHA, 2001).

Construímos ao longo deste trabalho argumentos voltados para a sustentação da tese de que o currículo-ensino de História está contribuindo para a hegemonização da visão de

mundo própria da modernidade linear. Com isso, não temos a pretensão de afirmar que o currículo-ensino de História seja o responsável pela crise de percepção verificada neste estudo, mas, é inegável que participa dela.

O currículo, o ensino, o ensino de História e as políticas educacionais, em sentido mais amplo, enfrentam batalhas diárias e esbarram em problemas estruturais como desvalorização do trabalho docente, violência no contexto escolar e ineficiência das políticas de formação docente. Por isso, neste trabalho, não intencionamos atribuir responsabilidades isoladas para as problemáticas identificadas, nem apontar soluções simplistas, seria a negação de tudo que construímos ao longo dessa jornada. Entendemos que nossas reflexões podem dialogar com outras interpretações e que nossas posições podem suscitar o que há de mais precioso no ensino de História: o diálogo no presente, sem preconceitos com o passado e com abertura ao novo.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- AGAMBEN, Giorgio. *O que é o contemporâneo? e outros ensaios*. Chapecó: Argos Editora, 2009.
- ALBINO, Ângela Cristina; MAIA, Angélica; PEREIRA, Maria Zuleide. O CURRÍCULO COMO REDES DISCURSIVAS: aproximações com as vertentes pós-estruturais. In FERRAÇO, Carlos Eduardo; GABRIEL, Carmem Teresa; AMORIM, Antonio Carlos (Orgs). *Teóricos e o campo do currículo*. Campinas: FE/UNICAMP, 2012.
- ANDERSON, Perry. *Afinidades seletivas*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BAKHTIN, Mikhail. *A Cultura popular na idade média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. São Paulo: HUCITEC; Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1993.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- _____. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BARBOSA, Vilma de Lurdes. ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL: REDESCOBRINDO SENTIDOS. *Saeculum – Revista de História*, João Pessoa, Departamento de História da Universidade Federal da Paraíba, jul./dez. 2006.
- _____. Historiografia e questões de ensino: Uma incursão pela história local. In: SILVA PESSOA, Ângelo Emílio da; LÔBO, Isamarc Gonçalves; BEZERRA, Josineide da Silva. (Orgs). *História e Sociedade: Saberes em Diálogo*. Campina Grande: EDUFPG, João Pessoa: A União, 2014.
- BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos. In: KARNAL, Leandro (Org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2013.
- BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.
- BLOCH, Marc. *Os Reis Taumaturgos – o caráter sobrenatural do poder régio: França e Inglaterra*. Tradução: Júlia Mainard. São Paulo: Cia das Letras, 1999.
- BOBBIO, Norberto. *O conceito de sociedade civil*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.
- BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Becho. *História: das cavernas ao terceiro milênio*. São Paulo: Moderna, 2010. (Três volumes)
- BRAUDEL, Fernand. *O Mediterrâneo e o mundo mediterrânico na época de Felipe II*. 2 vols. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. *Escritos sobre a história*. Tradução de J. Guimburg e Tereza Cristina Silveira da Mota. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN*,. Brasília, 2000

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. v. 3: Ciências Humanas e suas Tecnologias/Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). *Resolução n.2, de 30 de janeiro de 2012*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 31 de janeiro de 2012, p.20.

_____. Ministério da Educação/Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. *Edital Nº 6, de 15 de maio de 2015*. Define o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 10-05-2015.

BURKE, Peter. *A Escola dos Annales (1929-1989): A Revolução Francesa da Historiografia*. Tradução de Nilo Odalia. São Paulo: Editora Unesp, 1997.

CAPRA, Fritjof. *O ponto de mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente*. São Paulo: Cultrix, 2006.

CARVALHO, José Murilo de. *A formação das almas: o imaginário da República no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

COTRIM, Gilberto. *História Global: Brasil e Geral*. São Paulo: Saraiva, 2013. (Três Volumes).

DERRIDA, Jacques. *Posições*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2001.

DERRIDA, Jacques; ROUDINESCO, Elizabeth. *De que amanhã: diálogo*. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

DESCARTES, René. *Meditações Metafísicas*. São Paulo: Nova Cultural, 2000. (Coleção Os Pensadores).

DOSSE, François. *A História em migalhas: dos Annales à Nova História*. Bauru: EDUSC, 2003.

DUBY, Georges. *As três ordens ou o imaginário do feudalismo*. Trad. Maria Helena Costa Dias. Lisboa: Estampa, 1982.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

- FEBVRE, Lucien. *A terra e a evolução humana: introdução geográfica à história*. Lisboa: Cosmos, 1991.
- FONSECA, Thais Nivia de Lima. *História e Ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela inquisição*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. São Paulo: Editora Civilização Brasileira S.A., 1981.
- _____. *Cadernos do Cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- GUIMARÃES, Selva. *Didática e prática de ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizados*. Campinas: Papirus, 2012.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.
- HOBSBAWM, E.; RANGER, T. *A invenção de tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- JAKOBSON, Roman. *Linguística e comunicação*. Tradução J. Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1992.
- LACLAU, Ernesto. *Politics and Ideology in Marxist Theory*. London: Versos, 1977.
- _____; MOUFFE, Chantal. *Gramsci and Marxist Theory*. London: RKP, 1979.
- _____; MOUFFE, Chantal. *Hegemonía y Estrategia Socialista: hacia una radicalización de la democracia*. Madrid: Siglo XXI, 1985[1987].
- _____. *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tempo*. 2ª ed. Buenos Aires: Nueva Visión, 2000.
- _____. *Emancipação e diferença*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.
- LOPES, Alice Casimiro. Discursos nas políticas de currículo. *Currículo sem fronteiras*. V.6, n.2, p.33-52, jul/dez, 2006.
- LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Tradução de Bernardo Leitão... [et al.]. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.
- _____. *O nascimento do Purgatório*. Lisboa: Estampa, 1995.
- LENIN, V. I. *Que Fazer?*. São Paulo: HUCITEC, 1988.
- MACEDO NETO, Manoel Pereira de. *Diálogos sobre saberes e práticas: um estudo sobre formação e prática educativa do professor de História na cidade de João pessoa*, Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Paraíba, 2010.
- MAFFESOLI, Michel. *O Conhecimento Comum: Compêndio de Sociologia Compreensiva*. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- MAIA, Angélica. *Educação para a cidadania no ensino médio: uma aproximação das articulações discursivas de alunos, docentes e documentos curriculares no âmbito da sociologia*, Tese (Doutorado em educação), Universidade Federal da Paraíba, 2014.

MAQUIAVEL, Nicolau. *O Príncipe*. 2ª edição, trad. Maria Lúcia Carmo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. Coleção Leitura.

MARCHART, Oliver. Apresentação. In: MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Leo Peixoto. (Orgs.). *Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau*. Porto Alegre: EDPUCRS, 2008.

MARIOTTI, Humberto. *As Paixões do Ego: Complexidade, política e solidariedade*. São Paulo: Palas Athena, 2000.

MARTINS, Marcos Lobato. *História Regional*. In: PINSKY, Carla Bassanezi. Novos temas nas aulas de História. São Paulo: Contexto, 2015.

MENDONÇA, Daniel; RODRIGUES, Leo Peixoto. *Ernesto Laclau e Niklas Luhmann: pós-fundacionismo, abordagem sistêmica e as organizações sociais*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

MENDONÇA, Daniel de. A impossibilidade de emancipação: notas a partir da teoria do discurso. In: MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Leo Peixoto. (Orgs.). *Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau*. Porto Alegre: EDPUCRS, 2008.

_____. Antagonismo como identificação política. *Revista Brasileira de Ciência Política*, n. 9. Brasília, setembro-dezembro de 2012 (pp. 205-228).

MORIN, Edgar. Noção de Sujeito. In: SCHNITMAN, D.F. (org.). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____; CIURANA, Emilio-Roger; MOTTA, Raúl Domingo. *Educar na Era Planetária: o Pensamento Complexo Como Método de Aprendizagem no Erro e na Incerteza Humana*. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

_____. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2011.

MOUFFE, Chantal. *O regresso do Político*. Lisboa: Gradiva, 1996.

_____. *En torno a lo político*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2011.

NAPOLITANO, Marcos. *Cultura*. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). Novos temas nas aulas de História. São Paulo: Contexto, 2015.

NORVAL, Aletta. *Prefácio*. In: MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Leo Peixoto. (Orgs.). *Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau*. Porto Alegre: EDPUCRS, 2008.

NEVES, Joana. “História local e construção da identidade social”. *Saeculum – Revista de História*, João Pessoa, Departamento de História da Universidade Federal da Paraíba, n. 3, jan./dez. 1997.

NADAI, Elza, BITTENCOURT, Circe. Repensando a noção de tempo histórico no ensino. In: *O ensino de História e a criação do fato*. PINSKY, Jaime (org.). São Paulo: Contexto, 2014.

ORLANDI, Eni P. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2002.

OBSERVATÓRIO DO TURISMO DA CIDADE DE SÃO PAULO: Relatório do Evento. São Paulo: São Paulo Turismo, 2012.

PARAÍBA: Secretaria de Estado da Educação e Cultura. Coordenadoria do Ensino Médio - *Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba: Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Vol.3. João Pessoa – PB, 2006.

PEREIRA, Maria Zuleide Costa... [et al.] (Orgs). *Diferenças nas políticas de currículo*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

PETERS, Michael. *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PLEKHANOV, Guiorgui. *A Concepção Materialista da História: da filosofia da História, da concepção materialista da História, o papel do indivíduo na História*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

RICOEUR, Paul. *Tempo e Narrativa*. Campinas: Papirus, v.1, (2010a)

RICOEUR, Paul. *Tempo e Narrativa*. Campinas: Papirus, v.3, 7 (2010b).

RODRIGUES, L. P. e MENDONÇA, D. *Ernesto Laclau e Niklas Luhmann: Pósfundacionismo, abordagem sistêmica e as organizações sociais*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

RÜSEN, Jörn. *O livro didático ideal*. In: *Jörn Rüsen e o ensino de história*. SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (orgs). Curitiba: Ed. UFPR, 2011, p. 109-127.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870-1930)*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SOLIDARITY (Maurice Brinton). *Paris: Maio 1968*. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2003. Disponível em: <www.baderna.org>. Acesso em 08-05-2013.

SOREL, Georges. *Reflexões sobre a violência*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2008.

TULARD, Jean. *História da Revolução Francesa: 1789-1799*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Roteiro de entrevista com professor entrevistado 1 (PE1)

ENTREVISTAS DOUTORADO

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSOR

1) PERFIL DOS SUJEITOS PARTICIPANTES (PROFESSOR)

- a) Formação Inicial (ano e Local), pós-graduação (qual, ano e local)?
- b) Em quantas escolas trabalha e qual sua carga-horária semanal?
- c) Há quanto tempo é professor (a) de História?
- d) Há quanto tempo leciona nessa escola?
- e) Com quais turmas trabalha nessa escola?

2) O CURRÍCULO DA ESCOLA PESQUISADA

- a) Qual o currículo prescrito que serve de base para as aulas de História nas turmas do Ensino Médio dessa escola (solicitar uma cópia do currículo e do Plano de Curso)?
- b) Como ocorreu o processo de construção do currículo prescrito, qual sua articulação com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), com os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio do Estado da Paraíba e com a Matriz Referência do Enem?
- c) Como o Ensino de História Local aparece no currículo prescrito e no currículo praticado nas aulas de História?

3) O CURRÍCULO E O ENSINO DE HISTÓRIA NA SALA DE AULA

SIGNIFICANTE: ENCONTROS CULTURAIS

Abaixo apresentamos duas imagens bastante utilizadas nos livros didáticos e nas aulas de História. A primeira delas é uma obra do artista Vitor Meireles representando a primeira missa dos jesuítas no Brasil e a segunda traz uma gravura de Charles Legrand representando o padre Antônio Vieira em contato com os índios.



Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Meirelles-primeiramissa2.jpg>



Disponível em: <http://edgar-amapa.blogspot.com.br/2012/01/historia-dos-jesuitas-no-amapa.html>

- a) O estudo dos encontros culturais entre europeus e índios no Brasil consta nas propostas dos PCN, dos RCEM-PB e da Matriz Referência do ENEM. Ao abordar, nas aulas de História, essas experiências do passado colonial e a questão indígena hoje, que posição você assume? Propõe o isolamento dos índios para preservar sua cultura ou sua abertura a outras culturas apesar dos riscos que isso possa representar?

- b) Que outras situações de encontros culturais você trabalha em sala de aula e como as aborda?

SIGNIFICANTES: SUJEITO E IDENTIDADE

Abaixo temos as imagens de Lênin discursando para o povo russo no contexto da Revolução de 1917, da concentração pública no 1º de maio de 1943, no Rio de Janeiro, quando Getúlio Vargas anunciou a criação da CLT e da 17ª Parada do Orgulho Gay, realizada em São Paulo, em 2013.



Disponível em: <http://marxismo21.org/wp-content/uploads/2012/08/Lenin-Revolu%C3%A7%C3%A3o.jpg>



Disponível em: <http://www.sindpd.org.br/sindpd/clt70anos/>



Disponível em: <http://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/2013/06/parada-do-orgulho-lgbt-pretende-ser-mais-politica-e-menos-carnavalesca-2971.html>

Olhando para as imagens que retratam importantes momentos da história e de acordo com a maneira como essas discussões são tratadas em sala de aula:

- c) Como você define sujeito? Quem são os sujeitos que constroem a História?
- d) Como você define identidade?
- e) Como as mudanças na história podem produzir (estão produzindo) alterações no conceito de sujeito e de identidade?

SIGNIFICANTES: TEMPO E LUGAR

- f) É sempre muito presente no ensino de História a discussão sobre o lugar, por exemplo, sobre as relações entre o universal/particular, global/local. Nesse sentido, como vem sendo trabalhada em sala de aula a relação entre a História Local, a História do Brasil e a História Universal?
- g) Dentro de qual perspectiva temporal os temas de História são abordados em sala de aula? Como tem sido feita a articulação entre passado e presente?

APÊNDICE B - Roteiro de entrevista com estudante entrevistado 1 (EE1)

ENTREVISTAS DOUTORADO

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ESTUDANTE

1) PERFIL DOS SUJEITOS PARTICIPANTES (ALUNO)

- a) Estudante do terceiro ano do Ensino Médio
- b) Qual sua idade?
- c) Em que bairro você mora e como se locomove para a escola?
- d) Quantas aulas de História você tem por semana?
- e) Você gosta de estudar História?
- f) Você pretende fazer vestibular para qual curso?

2) O CURRÍCULO DA ESCOLA NA PERSPECTIVA DO ALUNO

- a) Em sua vida de estudante, quais os assuntos de História trabalhados em sala de aula foram mais significativos? Justifique.
- b) Quais debates ocorridos nas aulas de História foram mais marcantes para você?
- c) Como você tem organizado seus estudos de História, por quais fontes estuda?
- d) Como você analisa o livro didático de História?
- e) Você acha que vale a pena estudar assuntos que não serão cobrados na prova do Enem?
- f) Como o Ensino de História Local (História da Paraíba, por exemplo) tem aparecido nas aulas de História?

3) O CURRÍCULO E O ENSINO DE HISTÓRIA NA SALA DE AULA

SIGNIFICANTE: ENCONTROS CULTURAIS

Abaixo apresentamos duas imagens bastante utilizadas nos livros didáticos e nas aulas de História. A primeira delas é uma obra do artista Vitor Meireles representando a primeira missa dos jesuítas no Brasil e a segunda traz uma gravura de Charles Legrand representando o padre Antônio Vieira em contato com os índios.



Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Meirelles-primeiramissa2.jpg>



Disponível em: <http://edgar-amapa.blogspot.com.br/2012/01/historia-dos-jesuitas-no-amapa.html>

- a) Com base nas discussões proporcionadas pelas aulas de História acerca dessas experiências de encontros culturais no passado colonial e sobre a questão indígena hoje, que posição você assume? Propõe o isolamento dos índios para preservar sua cultura ou sua abertura a outras culturas apesar dos riscos que isso possa representar?

- b) Que outras situações de encontros culturais você estudou nas aulas de História e como as aborda?

SIGNIFICANTES: SUJEITO E IDENTIDADE

Abaixo temos as imagens de operários lutando por direitos na greve de 1917, na cidade de São Paulo, e da concentração pública no 1º de maio de 1943, no Rio de Janeiro, quando Getúlio Vargas anunciou a criação da CLT.



Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Edgard_Leuenroth



Disponível em: <http://www.sindpd.org.br/sindpd/clt70anos/>

Olhando para as imagens que retratam importantes momentos da história e de acordo com a maneira como essas discussões são tratadas em sala de aula:

- c) Como você define sujeito? Quem são os sujeitos que constroem a História?

- d) Quem foi o sujeito ou quais foram os sujeitos responsáveis pelo reconhecimento dos direitos trabalhistas no Brasil?
- e) Como você entende por identidade? Como você define sua identidade?
- f) O que leva você a se sentir identificada com outra pessoa?

SIGNIFICANTES: TEMPO E LUGAR

- g) É sempre muito presente no ensino de História a discussão sobre o lugar, por exemplo, sobre as relações entre o universal/particular, global/local. Nesse sentido, como vem sendo trabalhada em sala de aula a relação entre a História Local, a História do Brasil e a História Universal?
- h) Como você pensa a relação entre passado e presente?

APÊNDICE C - Roteiro de entrevista com professores entrevistados 2 (PE2), 3 (PE3) e 4 (PE4)

ENTREVISTAS DOUTORADO

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSOR

1) PERFIL DOS SUJEITOS PARTICIPANTES (PROFESSOR)

- a) Formação Inicial (ano e Local), pós-graduação (qual, ano e local)?
- b) Em quantas escolas trabalha e qual sua carga-horária semanal?
- c) Há quanto tempo é professor (a) de História?
- d) Há quanto tempo leciona nessa escola?
- e) Com quais turmas trabalha nessa escola?
- f) O estado tem oferecido cursos de formação?

2) O CURRÍCULO DA ESCOLA PESQUISADA

- a) Qual o currículo que serve de base para as aulas de História nas turmas do Ensino Médio dessa escola (solicitar uma cópia do currículo e do Plano de Curso)?
- b) Como ocorreu o processo de construção do currículo da escola?

- c) Qual a articulação do currículo da escola com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), com os Referências Curriculares para o Ensino Médio do Estado da Paraíba e com a Matriz Referência do Enem?
- d) Como têm sido selecionados os conteúdos que são estudados na disciplina de História?
- e) Qual o papel do livro didático na seleção dos conteúdos estudados? (qual o livro adotado?)
- f) Como é pensada a articulação entre conteúdos e competências?
- g) Como o Ensino de História Local aparece no currículo-ensino de História?
- h) Qual sua opinião sobre o ensino de História a partir de eixos temáticos?
- i) Como a interdisciplinaridade tem sido planejada e praticada na escola?

3) O CURRÍCULO-ENSINO DE HISTÓRIA NA SALA DE AULA

SIGNIFICANTE: ENCONTROS CULTURAIS

- a) O estudo dos encontros culturais entre europeus e índios no Brasil consta nas propostas dos PCN, dos RCEM-PB e da Matriz Referência do ENEM. Ao abordar, nas aulas de História, essas experiências do passado colonial e a questão indígena hoje, que posição você assume?
- b) Que outras situações de encontros culturais você trabalha em sala de aula e como as aborda?
- c) Como o estudo dos encontros culturais pode contribuir para a vida dos estudantes? Se possível, exemplifique a partir de sua experiência.

SIGNIFICANTES: SUJEITO E IDENTIDADE

Além de “encontros culturais”, outros temas e conceitos têm grande importância para o ensino de História, como sujeito histórico, identidade, tempo e lugar, a esse respeito:

- d) Como você define sujeito histórico?
- e) Identifique um conteúdo de História que tem sido mobilizado, em suas aulas, para se discutir o conceito de sujeito histórico.
- f) Como o estudo do conceito de sujeito histórico pode contribuir para a vida dos estudantes? Se possível, exemplifique a partir de sua experiência no ensino de História.
- g) Como você define identidade?
- h) Identifique um conteúdo de História que tem sido mobilizado, em suas aulas, para se discutir o conceito de identidade.

- i) Como o estudo do conceito de identidade pode contribuir para a vida dos estudantes? Se possível, exemplifique a partir de sua experiência no ensino de História.

SIGNIFICANTES: TEMPO E LUGAR

- j) É sempre muito presente no ensino de História a discussão sobre o lugar, por exemplo, sobre as relações entre o universal/particular, global/local. Nesse sentido, como vem sendo trabalhada em sala de aula a relação entre a História Local, a História do Brasil e a História Universal?
- k) A partir de sua experiência que papel a contextualização tem assumido no ensino de História?
- l) A partir de qual perspectiva temporal os temas de História são abordados em sala de aula? Como tem sido feita a articulação entre passado e presente?

APÊNDICE D - Roteiro de entrevista com estudantes entrevistados 2 (EE2) e 4 (EE4)

ENTREVISTAS DOUTORADO

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ESTUDANTE

1) PERFIL DOS SUJEITOS PARTICIPANTES (ESTUDANTE)

- a) Estudante do terceiro ano do Ensino Médio
- b) Qual sua idade?
- c) Em que bairro você mora e como se locomove para a escola?
- d) Quantas aulas de História você tem por semana?
- e) Que importância você atribui ao estudo de História?
- f) Você pretende fazer vestibular para qual curso?

2) O CURRÍCULO DA ESCOLA NA PERSPECTIVA DO ALUNO

- a) Em sua vida de estudante, quais os assuntos de História trabalhados em sala de aula foram mais significativos? Justifique.
- b) Quais debates ocorridos nas aulas de História foram mais marcantes para você?
- c) Como você tem organizado seus estudos de História, por quais fontes estuda?
- d) Como você analisa o livro didático de História?

- e) Como o Ensino de História Local (História da Paraíba, por exemplo) tem aparecido nas aulas de História?
- f) Qual a importância de articular o local e o global no ensino de História?

ABAIXO, APRESENTAMOS ALGUMAS QUESTÕES DO ENEM. PEDIMOS QUE FAÇA A RESOLUÇÃO DAS QUESTÕES (OPTANDO POR UMA ALTERNATIVA) E, A PARTIR DE SUA RESPOSTA, DESENVOLVA O QUE FOR SOLICITADO:

ENCONTROS CULTURAIS

(ENEM 2011)

Em geral, os nossos tupinambá ficam bem admirados ao ver os franceses e os outros dos países longínquos terem tanto trabalho para buscar o seu arbotã, isto é, pau-brasil. Houve uma vez um ancião da tribo que me fez esta pergunta: “Por que vindes vós outros, mairs e perós (franceses e portugueses), buscar lenha de tão longe para vos aquecer? Não tendes madeira em vossa terra?”

(LÉRY, J. Viagem à Terra do Brasil. In: FERNANDES, F. Mudanças Sociais no Brasil. São Paulo: Difel, 1974)

O viajante francês Jean de Léry (1534-1611) reproduz um diálogo travado, em 1557, com um ancião tupinambá, o qual demonstra uma diferença entre a sociedade europeia e a indígena no sentido

- A. do destino dado ao produto do trabalho nos seus sistemas culturais.
- B. da preocupação com a preservação dos recursos ambientais.
- C. do interesse de ambas em uma exploração comercial mais lucrativa do pau-brasil.
- D. da curiosidade, reverência e abertura cultural recíprocas.
- E. da preocupação com o armazenamento de madeira para os períodos de inverno.

Alternativa correta ()

A partir de sua resposta, faça uma interpretação da questão anterior e como analisa os encontros culturais entre europeus e índios na História do Brasil?

SUJEITO

(ENEM 2014)

Quem construiu a Tebas de sete portas?

Nos livros estão nomes de reis.

Arrastaram eles os blocos de pedra?

E a Babilônia várias vezes destruída. Quem a reconstruiu tantas vezes?

Em que casas da Lima dourada moravam os construtores?

Para onde foram os pedreiros, na noite em que a Muralha da China ficou pronta?

A grande Roma está cheia de arcos do triunfo.

Quem os ergueu? Sobre quem triunfaram os césores?

BRECHT, B. Perguntas de um trabalhador que lê. Disponível em:
<http://recantodasletras.uol.com.br>Acesso em: 28 abr. 2010.

Partindo das reflexões de um trabalhador que lê um livro de História, o autor censura a memória construída sobre determinados monumentos e acontecimentos históricos. A crítica refere-se ao fato de que

A. os agentes históricos de uma determinada sociedade deveriam ser aqueles que realizaram feitos heroicos ou grandiosos e, por isso, ficaram na memória.

B. a História deveria se preocupar em memorizar os nomes de reis ou dos governantes das civilizações que se desenvolveram ao longo do tempo.

C. os grandes monumentos históricos foram construídos por trabalhadores, mas sua memória está vinculada aos governantes das sociedades que os construíram.

D. os trabalhadores consideram que a História é uma ciência de difícil compreensão, pois trata de sociedades antigas e distantes no tempo.

E. as civilizações citadas no texto, embora muito importantes, permanecem sem terem sido alvos de pesquisas históricas.

Alternativa correta ()

A partir de sua resposta, faça uma interpretação da questão anterior.

Como você define sujeito histórico?

IDENTIDADE

(ENEM 2014)

Parecer CNE/CP nº 3/2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Procura-se oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas. Propõe a divulgação e a produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial — descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos — para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos igualmente tenham seus direitos garantidos.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Disponível em: www.semesp.org.br. Acesso em: 21 nov. 2013 (adaptado).

A orientação adotada por esse parecer fundamenta uma política pública e associa o princípio da inclusão social a

- A. práticas de valorização identitária.
- B. medidas de compensação econômica.
- C. dispositivos de liberdade de expressão.
- D. estratégias de qualificação profissional.
- E. instrumentos de modernização jurídica.

Alternativa correta ()

Como você define identidade?

TEMPO/LUGAR

(ENEM 2013)

A recuperação da herança cultural africana deve levar em conta o que é próprio do processo cultural: seu movimento, pluralidade e complexidade. Não se trata, portanto, do resgate ingênuo do passado nem do seu cultivo nostálgico, mas de procurar perceber o próprio rosto cultural brasileiro. O que se quer é captar seu movimento para melhor compreendê-lo historicamente.

MINAS GERAIS. **Cadernos do Arquivo 1:** Escravidão em Minas Gerais. Belo Horizonte: Arquivo Público Mineiro, 1988.

Com base no texto, a análise de manifestações culturais de origem africana, como a capoeira ou o candomblé, deve considerar que elas

permanecem como reprodução dos valores e costumes africanos.

perderam a relação com o seu passado histórico.

derivam da interação entre valores africanos e a experiência histórica brasileira.

contribuem para o distanciamento cultural entre negros e brancos no Brasil atual.

demonstram a maior complexidade cultural dos africanos em relação aos europeus.

Alternativa correta ()

Como você pensa a relação entre passado/presente?

APÊNDICE E - Roteiro de entrevista com estudante entrevistado 3 (EE3)

ENTREVISTAS DOUTORADO

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ESTUDANTE (EJA)

1) PERFIL DO SUJEITO PARTICIPANTE (ALUNO)

- a) Estudante do terceiro ano do Ensino Médio (Modalidade EJA)
- b) Qual sua idade?
- c) Em que bairro você mora e como se locomove para a escola?
- d) Quantas aulas de História você tem por semana?
- e) Que atividade profissional exerce?
- f) Que importância você atribui ao estudo de História?
- g) Você pretende fazer vestibular?
- h) Para qual curso?

2) O CURRÍCULO DA ESCOLA NA PERSPECTIVA DO ALUNO

- a) Em sua vida de estudante, quais os assuntos de História trabalhados em sala de aula foram mais significativos? Justifique.
- b) Quais debates ocorridos nas aulas de História foram mais marcantes para você?
- c) Como você tem organizado seus estudos de História, por quais fontes estuda?
- d) Como você analisa o livro didático de História?

- e) Como o Ensino de História Local (História da Paraíba, por exemplo) tem aparecido nas aulas de História?
- f) Qual a importância de articular o local e o global no ensino de História?

3) O CURRÍCULO-ENSINO DE HISTÓRIA NA SALA DE AULA

SIGNIFICANTE: ENCONTROS CULTURAIS

- a) Levando em consideração seus estudos de História, como analisa os encontros culturais entre europeus e índios na História do Brasil?
- b) Que outras situações de encontros culturais você estudou nas aulas de História e como as aborda?

SIGNIFICANTES: SUJEITO E IDENTIDADE

- c) Como você define sujeito? Quem são os sujeitos que constroem a História?
- d) O ensino de História tem contribuído para melhorar sua compreensão sobre a realidade brasileira e mundial?
- e) O ensino de História tem contribuído com seu mundo do trabalho? Como?
- f) Como você entende por identidade? Como você define sua identidade?

SIGNIFICANTES: TEMPO E LUGAR

- g) É sempre muito presente no ensino de História a discussão sobre o lugar, por exemplo, sobre as relações entre o universal/particular, global/local. Nesse sentido, como vem sendo trabalhada em sala de aula a relação entre a História Local, a História do Brasil e a História Universal?
- h) Como você pensa a relação entre passado e presente?

ENTREVISTA 01 – PROFESSORA ENTREVISTADA 1 (PE1)

ENTREVISTA REALIZADA COM UMA PROFESSORA DE HISTÓRIA DA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO ESCRITOR JOSÉ LINS DO REGO, SITUADA NO BAIRRO DO CRISTO REDENTOR, NA CIDADE DE JOÃO PESSOA.

DATA DA ENTREVISTA: 07 DE MARÇO DE 2014

LOCAL DA ENTREVISTA: ESCOLA ESTADUAL ESCRITOR JOSÉ LINS DO REGO

O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA ENTREVISTA 01: o ponto de partida para a realização das entrevistas foi o contato com a direção dessa escola da rede estadual de ensino, situada na cidade de João Pessoa. Para facilitar o acesso, contamos com o apoio de pessoas conhecidas nossas que fizeram a ponte para chegarmos à direção da escola. Entramos em contato com a diretora da Escola Estadual Escritor José Lins do Rego, solicitamos sua autorização e recebemos a carta de anuência, em 26 de novembro de 2013, para a realização das entrevistas, na referida instituição. Com a autorização do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), aprovada em reunião do dia 06 de fevereiro de 2014, retornamos à escola José Lins, com a mediação da direção, fizemos o contato com a professora e agendamos a entrevista 01 que nos foi concedida no dia 07 de março de 2014.

PERFIL DO (A) SUJEITO (A) ENTREVISTADO (A)

A professora entrevistada 1 (PE1) que nos concedeu a entrevista 01 é formada em Licenciatura em História na cidade de Arcoverde (PE) e tem especialização em História do Brasil, realizada em uma instituição privada na cidade de João Pessoa. Atualmente, trabalha em duas escolas, sendo uma estadual e outra municipal, totalizando 40 horas-aulas semanais. Atua no magistério há aproximadamente 30 anos, mas como professora de História há aproximadamente 16 anos. Na Escola José Lins do Rego – lócus da pesquisa – trabalha com as disciplinas de História e Sociologia, sendo que, leciona aulas de História apenas em turmas do terceiro ano do Ensino Médio.

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA

(PROFESSOR PESQUISADOR) Qual o currículo prescrito que serve de base para as aulas de História nas turmas de terceiro ano do Ensino Médio dessa escola?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) É o livro didático⁵³. Antes quando tinha o PSS⁵⁴, a gente seguia o conteúdo do PSS, hoje, por exemplo, 2014 a gente está pegando o livro de História porque ele é seriado primeiro, segundo e terceiro ano, mas, assim, como a gente sabe que o menino vai fazer ENEM, o conteúdo do livro, do livro didático não é suficiente para o que eles vão prestar no ENEM, fazer as provas do ENEM.

Nesse caso, o professor que quiser, porque não é obrigado vai depender de cada professor, mas o professor que quiser pega alguma coisa na internet, alguns conteúdos na internet porque a Escola não tem material, não dispõe de material, tira Xerox e aí vai trabalhando com isso, porque ninguém aguenta copiar, eu estou dizendo assim: o material, o livro didático não é suficiente para ensinar aos alunos o que eles têm que aprender.

(PROFESSOR PESQUISADOR) Em relação ao ENEM?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Em relação ao ENEM.

(PROFESSOR PESQUISADOR) Ou seja, tem a Matriz Referência do ENEM que não estaria inteiramente contemplada no livro didático e aí se faz algum complemento.

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Exatamente, porque o estado também não se preocupa de passar para a rede pública, para seus professores o que é que se tem que trabalhar no ENEM. Que eu saiba ninguém foi convidado a trabalhar tais conteúdos que está dando no ENEM, “cada um que se vire”, eles não estão preocupados com o aluno, com o que é que eles aprendem em sala de aula não.

(PROFESSOR PESQUISADOR) Essa é uma discussão, o ENEM está formatando currículo porque, na medida em que os meninos vão fazer o ENEM, eles precisam ter aqueles conteúdos, mas aí me parece que o professor quem vai trabalhando.

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Se o professor quiser, porque também nem direção nem coordenação está preocupada com o que o professor está dando em sala de aula não. A realidade é essa, está o livro aí, o professor dá se ele quiser.

(PROFESSOR PESQUISADOR) O livro é esse de Gilberto Cotrim?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) É Gilberto Cotrim. Ele é seriado, primeiro, segundo e terceiro ano. Dos livros que colocaram para a gente é o “menos ruim”.

⁵³ História Global: Brasil e Geral (Gilberto Cotrim) é o título da coleção de História utilizada na Escola Estadual Escritor José Lins do Rego.

⁵⁴ Processo Seletivo Seriado (PSS) era a seleção adotada pela UFPB para o ingresso de alunos nos cursos de graduação. A COPERVE adotou os RCEM-PB como programa de conteúdos para as provas.

(PROFESSOR PESQUISADOR) Esse livro é adotado por toda a rede?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) É não, é adotado aqui na escola. Não sei nas outras escolas. Porque é assim, essa questão de livro didático, eu não sei o que existe na Secretaria de educação, às vezes a gente escolhe um livro e não chega o livro que a gente escolheu.

(PROFESSOR PESQUISADOR) Agora, todos os alunos recebem o livro?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Todos eles recebem esse livro. Nesse momento não receberam ainda, mas a escola vai entregar. Tem livro suficiente para todos os alunos. Há professor que utiliza e há professor que não utiliza.

Se eu estiver fugindo das perguntas?

(PROFESSOR PESQUISADOR) Não, pelo contrário. Nas perguntas é exatamente isso que eu estou querendo. Na primeira questão eu pergunto qual é o currículo e você responde a questão do livro didático. Na pergunta seguinte: como ocorreu o processo de construção do currículo prescrito, qual sua articulação com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), com os Referências Curriculares para o Ensino Médio do Estado da Paraíba (que era aquele do PSS, que você disse que até a existência do PSS era ele e agora deixou) e com a Matriz de Referência do Enem (que antes de eu entrar nessa questão você já entrou nela)?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Você pode perguntar a algum professor se ele recebeu alguma orientação para trabalhar em cima do ENEM.

(PROFESSOR PESQUISADOR) só que o professor em sala sente que os alunos estão querendo um tema.

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) É, professor porque a gente não vê tal conteúdo. Até mesmo a gente já selecionou o que eles têm interesse. Como aqui toda sala tem *data show*, a gente prepara os *slides* que tem mais tempo do que a gente está escrevendo ou *Xerox* que a escola não tem, a gente vai passando, os professores que têm habilidade.

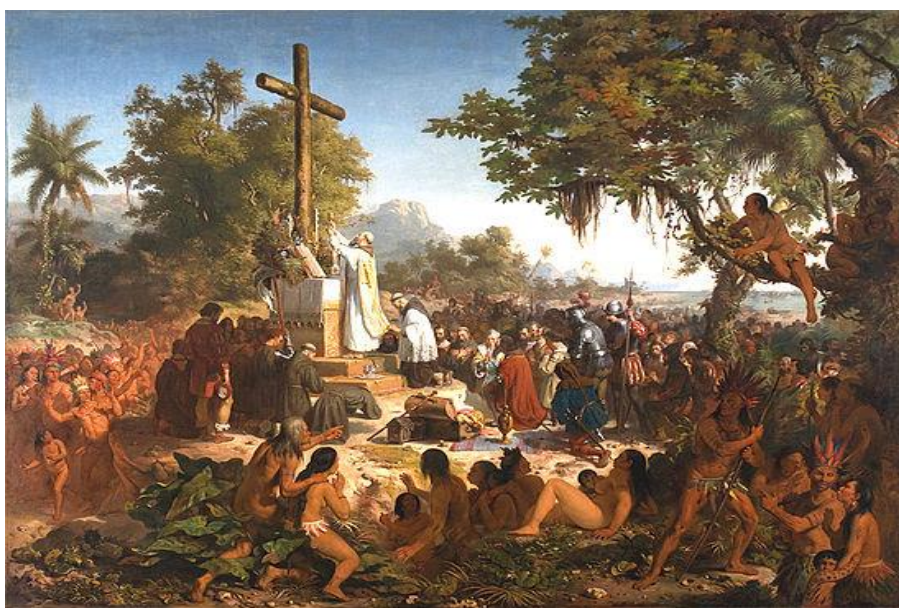
(PROFESSOR PESQUISADOR) Ainda dentro dessa história do currículo, outra coisa que a gente tem se preocupado é o ensino de História Local, nosso caso o ensino de História da Paraíba. Como que o Ensino de História Local aparece no currículo prescrito (que, nesse caso, você disse que não tem o currículo propriamente, é mais o livro e a Matriz Referência do ENEM, por que, nesse caso, como esse livro é um livro de História Geral e do Brasil, ele não contempla História da Paraíba nem a Matriz de Referência do ENEM contempla). Então a pergunta é: tem sido contemplada em sala de aula a História da Paraíba?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Tem sido contemplada com apostila que o professor prepara, com apostila não é assim uma coisa bem dada na realidade. Sabe que eles

vão precisar, mas dizer que tem material, não existe material, o professor que se preocupa em fazer material, mas o estado não se preocupa com isso não. E se a gente não der os meninos nem cobram. A realidade é essa.

(PROFESSOR PESQUISADOR) Isso é o que tem preocupado, pois a Matriz de Referência do ENEM é nacional e os livros didáticos são nacionais e isso cria um problema, o desinteresse pela História Local, isso a gente também quer analisar.

No terceiro ponto que é o Currículo e o Ensino de História na sala de aula, a ideia é pensar como que algumas discussões estão chegando à sala de aula. Até para que a gente possa refletir um pouco, interpretar um pouco como que o currículo e o ensino de História estão trabalhando determinados conceitos. Por exemplo, (seria interessante que você pudesse dá uma olhadinha) abaixo apresentamos duas imagens bastante utilizadas nos livros didáticos e nas aulas de História. A primeira delas é uma obra do artista Vitor Meireles representando a primeira missa dos jesuítas no Brasil e a segunda traz uma gravura de Charles Legrand representando o padre Antônio Vieira em contato com os índios.



Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Meirelles-primeiramissa2.jpg>



Disponível em: <http://edgar-amapa.blogspot.com.br/2012/01/historia-dos-jesuitas-no-amapa.html>

A ideia é a seguinte, olhando para estas imagens e pensando, não necessariamente aquilo que você está trabalhando nessa escola, nessas turmas, mas aquilo que, ao longo de sua trajetória, quando essas temáticas chegam à sala de aula, pensando mais nisso, como o currículo e o ensino de História pensam essas questões, é que nos colocamos essa questão seguinte, que é o que eu quero que você me responda:

O estudo dos encontros culturais entre europeus e índios no Brasil consta nas propostas dos PCN, dos RCEM-PB (aquele que era base do PSS) e da Matriz de Referência do ENEM, ou seja, os grandes referenciais curriculares pensam isso, como também os livros didáticos. Essas imagens aqui a gente encontra muito nos livros didáticos. Então, ao abordar, nas aulas de História, essas experiências do passado colonial e a questão indígena hoje, que posição você assume? Propõe o isolamento dos índios para preservar sua cultura ou sua abertura a outras culturas apesar dos riscos que isso possa representar? Ou outra posição, enfim, se pudesse nos falar como é que nas aulas de História, coordenadas por você, essa questão aparece?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Bom! Macedo, quando eu estou trabalhando as questões, pode ser indígena, as questões raciais, eu geralmente tento me posicionar, assim, a minha visão, sigo o que eu acho certo o que eu acho errado, deixo eles a vontade na interpretação do alunado. Às vezes quando surge um questionamento sobre a escravidão, se, por exemplo, na cabeça deles se o indígena é preguiçoso, aí eu vou explicar e quero que eles tirem as conclusões deles, se realmente eles eram preguiçosos ou não, aí eles mudam, que eles

já vêm com essa carga do pensamento da preguiça do índio, aí quando eles conhecem a realidade do porque, que é a cultura deles, a vida deles, aí eles vão criando outra, mas eu deixo eles descobrirem por eles mesmos, sabe? Eu estou dando uma explicação e a visão que eles já vêm construída, porque quando chega no terceiro ano eles já vêm, porque não são alunos meus nem no primeiro nem no segundo ano, só no terceiro. Então eles desconstroem uma imagem que eles construíram ao longo do tempo, ou errada ou não.

(PROFESSOR PESQUISADOR) Não só pela escola. Uma imagem que eles já trazem do mundo mesmo, construída em vida, por outras influências.

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Respondeu?

(PROFESSOR PESQUISADOR) Respondeu, mas a ideia era também pensar o seguinte, por exemplo, quando a gente a questão das reservas indígenas, é meio que isolar para preservar. Na tua opinião, mas principalmente lembrando como essa questão aparece em sala de aula, aquilo que está no livro, você acha que prevalece que visão? A que defende que deve isolar o índio para preservar ou não, que a civilização deve avançar por cima?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) A minha opinião?

(PROFESSOR PESQUISADOR) Sim, a sua opinião e aquilo que você sente que prevalece na aula.

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Prevalece preservar e não a civilização se apossar do que pertence a eles, derrubar, vamos dizer assim, a plantação, os animais, eu acredito na área de preservar. E os alunos eles chegam, às vezes, a essa conclusão, às vezes eles criticam por que tal índio tá usando celular? Por que a civilização chegou e a modernidade avançou e eles não tiveram como se defender e já usam roupa, já usam moto porque a civilização chegou perto deles, se não tivesse chegado talvez eles continuassem isolados.

(PROFESSOR PESQUISADOR) a questão complementar você já tocou um pouco, que outras situações de encontros culturais você trabalha em sala de aula e como as aborda? A ideia é pensar o seguinte: algo que não está no livro, que não está no currículo prescrito, mas que fala de encontros entre culturas diferentes, da diversidade cultural, isso surge na sala de aula?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Surge. Por exemplo, quando está se falando de culturas diferentes, na questão do trabalho, quando a gente está trabalhando, vou citar indígena, ou outros trabalhos eu digo a eles que a sociedade tem o trabalho como uma forma de sobrevivência, mas em outras sociedades eles mesmos fazem o seu pão não tem que ir à padaria comprar o pão, a gente tem que pensar o que foi feito para o pão chegar a nossa mesa,

geralmente assim, pensando na preservação do meio ambiente que eu digo a eles o seguinte que quando se quebra um celular que não tem conserto, ele chega lá e não tem conserto, o que é que acontece? Ele tem que comprar outro celular. O que é que eles acham em relação a isso? O que força eles a comprar? E o que acha de todo aquele material, se não está agredindo a natureza? Algumas vezes quando tem um momento, eu joga essas questões para pensar a questão da preservação e do que a gente está fazendo, a questão do consumismo. Surgem essas questões.

(PROFESSOR PESQUISADOR) Muitas vezes dos próprios alunos.

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Dos próprios alunos.

(PROFESSOR PESQUISADOR) Essa é uma questão que a gente também está refletindo, é que muitas vezes alguns saberes surgem na sala de aula e há uma discussão sobre culturas ou mesmo sobre essa questão econômica modelando padrão de vida, mas que às vezes a própria escola, o próprio livro didático ou o próprio currículo prescrito limita essa discussão.

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Limita, mas às vezes surge, como, por exemplo, quando a gente está trabalhando algum tipo de imagem – qual aquele país que as mulheres usam aquelas argolas – que elas usam, quanto mais no pescoço – na África, né? As mulheres que às vezes chegava até a mutilar os pés para usar sapatos. Às vezes chegam essa discussão na sala de aula, nas aulas de História. Aí eu chego a falar para eles que é tipo de cultura, não é para ridicularizar. Por que eles acham que: é feio professora. Aí fala, de peito grande. Mas, é a cultura. Acontece, surgem essas discussões.

(PROFESSOR PESQUISADOR) Eu vou continuar a leitura. Abaixo temos as imagens de Lênin discursando para o povo russo no contexto da Revolução de 1917, da concentração pública no 1º de maio de 1943, no Rio de Janeiro, quando Getúlio Vargas anunciou a criação da CLT e da 17ª Parada do Orgulho Gay, realizada em São Paulo, em 2013.



Disponível em: <http://marxismo21.org/wp-content/uploads/2012/08/Lenin-Revolu%C3%A7%C3%A3o.jpg>



Disponível em: <http://www.sindpd.org.br/sindpd/clt70anos/>



Disponível em: <http://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/2013/06/parada-do-orgulho-lgbt-pretende-ser-mais-politica-e-menos-carnavalesca-2971.html>

Olhando para as imagens que retratam importantes momentos da história e de acordo com a maneira como essas discussões são tratadas em sala de aula, pensando as discussões que essas imagens fomentam em sala de aula, como você define sujeito histórico? Recordando as discussões em sala em que esses temas foram norteadores.

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) começando com a revolução de 1917?

(PROFESSOR PESQUISADOR) Não é obrigado falar de cada um não. Olhando para as imagens e pensando nas aulas, como que o ensino de História está pensando sujeito?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Eu queria compreender melhor, não estou compreendendo bem.

(PROFESSOR PESQUISADOR) A própria ideia de sujeitos históricos, de quem é sujeito da história, quem participa da história, quem faz a história, se são os grandes líderes, se é o povo. Aquela discussão que a gente faz, que de um modo geral todo mundo participa da história. Agora, a partir dessas experiências, olhando para essas imagens, por exemplo, de Lênin, quem está sendo sujeito da história?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) É a figura sendo exaltada de Lênin e de Getúlio Vargas?

(PROFESSOR PESQUISADOR) É nesse caso aqui.

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) É nesse caso, e no orgulho gay?

(PROFESSOR PESQUISADOR) É como se a gente tivesse o acontecimento sem a figura.

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Sem a figura de um líder.

(PROFESSOR PESQUISADOR) A ideia é pensar um pouco isso, ou seja, a partir dessas três situações, afinal quem é sujeito. Por exemplo, se aqui você não tem a figura do líder, mas a história está acontecendo.

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Estou entendendo assim que o sujeito é o povo que está fazendo, nesse caso assim do orgulho gay não foi preciso ter uma pessoa, um líder para levar as pessoas às ruas para defender seus direitos.

(PROFESSOR PESQUISADOR) Então, o que você acha disso? Olhando para as aulas ou para o próprio processo histórico, o que seria mais salutar, ter a figura do líder ou não ter a figura do líder? É possível um movimento histórico sem o líder?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) É possível um movimento histórico sem o líder. O povo tendo consciência, conhecendo seus direitos e deveres, é reivindicar, não é preciso seguir, porque eu nem sei se Getúlio Vargas estava defendendo o direito do povo e

Lênin estava defendendo o direito do povo. Aí quando tem um movimento como esse que sai às ruas como os carapintadas está defendendo o direito do povo, o que o povo está querendo.

(PROFESSOR PESQUISADOR) Estou entendendo. Aqui (imagens de Lênin e de Vargas) pode ter uma manipulação maior do que aqui (imagem da Parada do Orgulho Gay).

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Com certeza, talvez aqui (imagens de Lênin e de Vargas) eles estão defendendo o direito deles, de líder e aqui (imagem da Parada do Orgulho Gay) o povo está defendendo o seu direito.

(PROFESSOR PESQUISADOR) E também com base nessas imagens, o que seria identidade?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) É o que você representa? A minha identidade?

(PROFESSOR PESQUISADOR) É isso que eu queria saber como você define? A identidade de uma pessoa, de um grupo?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Como professor, será?

(PROFESSOR PESQUISADOR) É um referencial.

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Mas, pensando na sociedade ou no trabalho? Como É?

(PROFESSOR PESQUISADOR) Por exemplo, a gente fala muito na identidade de determinado grupo social, mas a ideia era mais ou menos a seguinte, que mudanças no conceito de identidade você tem percebido? O que define a identidade de um grupo hoje? Será que é a mesma coisa que definia, por exemplo, aqui no tempo de Lênin ou de Vargas?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Eu acredito assim, que hoje, Macedo, como a gente tem mais acesso a informação, a contatos com outras pessoas, não está bitolado a seguir aquele que é padrão.

(PROFESSOR PESQUISADOR) É nesse sentido mesmo, agora é interessante que eu não influencie em sua opinião, mas, por exemplo, quando eu digo aqui, como as mudanças na história podem produzir ou estão produzindo alterações no conceito de sujeito – que a gente já falou – e de identidade. Você olhando para cá (imagens de Lênin e de Vargas) dá para perceber que o que estava articulando essas pessoas não é a mesma coisa que está articulando essas pessoas (imagem da Parada do Orgulho Gay). É o reconhecimento de que na história a própria ideia de identidade, de se sentir articulado ao outro ou o elemento que vai articulando, isso muda. Agora a questão é: isso tem aparecido em sala? Os alunos conseguem enxergar isso?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Eles conseguem enxergar. Eles não compreendem, por exemplo, se eu digo que Getúlio Vargas, quando estou falando de Vargas,

que ele gostava de exaltar a figura dele nos cadernos, nos livros e que as pessoas faziam música, e que as pessoas não podiam falar o que bem pensava, não estava falando na Ditadura de 64, mas no período do governo dele e quando eu falo também de Lênin, de como ele conseguiu levantar as pessoas para lutar, para ter sua, como é assim, na Revolução ele deixar, por exemplo, afastar o Nicolau II do governo e que as pessoas é que fizeram a Revolução foram à frente e governaram e hoje quem vai às ruas, mesmo aquelas pessoas que eles escolheram para representar quando não estão respondendo ao que eles se prontificaram a fazer, as pessoas vão lá reivindicam, aí eu falo do *impeachment*, eles compreendem que hoje essa figura de líder, de pessoa superior que as pessoas dizem amém, já não é tão importante e eles sabem que o movimento consegue derrubar pessoas, vamos dizer assim, um presidente, um governador, se eles realmente se reunirem, eles têm noção disso.

(PROFESSOR PESQUISADOR) É isso, o ensino de História em sala de aula consegue fazer com que as pessoas compreendam que há um movimento, ou seja, que a forma com que as pessoas faziam política na época de Lênin ou de Vargas não é a mesma maneira de fazer política hoje, por exemplo, um movimento como esse (imagem da Parada do Orgulho Gay) era impensável.

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Era impensável, jamais poderia acontecer.

(PROFESSOR PESQUISADOR) isso porque está tendo...

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Uma evolução, uma evolução, que as pessoas estão mais conscientes, sente a liberdade de assumir o que são, de defender o seu pensamento.

(PROFESSOR PESQUISADOR) essa discussão em relação à homofobia ou em relação a essas manifestações chega à sala de aula, são tratadas em sala de aula?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) É tratado em sala de aula, chegam à sala de aula. Porque chegam à sala de aula? A escola tem vários projetos, um dos projetos da escola é “Uma escola livre de preconceito”, então quando a gente resolveu fazer esse projeto, para a gente trabalhar era porque estava existindo certo tipo de homofobia na escola, porque a gente tem muitos homossexuais, tanto masculino quanto feminino, e a gente estava sentindo essa necessidade de trabalhar em sala de aula, e depois disso, têm uns dois anos que a gente trabalha com esse projeto, a gente está vendo mais respeito e até mesmo eles exigindo mais respeito. É tratada também a questão do negro que existia e existe preconceito, também dentro desse projeto, a gente trabalha todo tipo de preconceito. Não acaba, mas existe e eles estão por dentro e eles gostam dessa discussão, eles gostam e se envolvem, mesmo aqueles que dizem não quero saber, são meio homofóbicos terminam se envolvendo porque está vendo os outros se envolver e eles já estão achando assim cafona, não é essa a palavra não, que ficou para trás

ter preconceito em relação ao homossexual, em relação ao negro, acham que são pessoas que não são inteligentes, de aceitar os outros como são.

(PROFESSOR PESQUISADOR) Por fim, é uma coisa que a gente já tocou lá no início, mas eu queria que você falasse, para a gente refletir um pouco sobre o conceito de tempo e de lugar. É sempre muito presente no ensino de História a discussão sobre o lugar, por exemplo, sobre as relações entre o universal/particular, global/local. Nesse sentido, como vem sendo trabalhada em sala de aula a relação entre a História Local, a História do Brasil e a História Universal? Porque a gente viu aquela história do ENEM que dificulta um pouco, mas essa relação dá para fazer, tem sido feita?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Dá para fazer, quando se fala da História Local, não dá para fazer do jeito que deveria ser feito, porque são aulas preparadas em *data show*, material concreto assim de papel não existe, então se eles quiserem ou eles prestam atenção ou eles copiam, certo? A História Local da Paraíba ou de João Pessoa. De João Pessoa a gente só trabalha coisa assim muito pouca, é mais Paraíba. A do Brasil, e a universal no livro didático.

(PROFESSOR PESQUISADOR) Então termina prevalecendo a História universal e a História do Brasil muito em função do livro, que é quem está norteando mais, como você disse antes. E a última questão, dentro de qual perspectiva temporal os temas são abordados em sala de aula. Por exemplo, na proposta do PSS tem uma perspectiva temática, trabalhar por temas. Há uma proposta de se trabalhar a História de forma linear, com os quatro grandes períodos (Idade Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea), nesse livro como é?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Na Primeira Série trabalha Pré-História, Antiga e Medieval; na Segunda Série trabalha Moderna e Brasil e na Terceira Contemporânea e Brasil.

(PROFESSOR PESQUISADOR) Ou seja, é a divisão mais tradicional.

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) A tradicional, a mais tradicional de todas. E o que é de novo é o professor que busca, ou até mesmo eles.

(PROFESSOR PESQUISADOR) Pronto, era isso. Foi ótimo, lhe agradeço.

ENTREVISTA 02 - ESTUDANTE ENTREVISTADA 1 (EE1)

ENTREVISTA REALIZADA COM UMA ESTUDANTE DE HISTÓRIA DA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO ESCRITOR JOSÉ LINS DO REGO, SITUADA NO BAIRRO DO CRISTO REDENTOR, NA CIDADE DE JOÃO PESSOA.

DATA DA ENTREVISTA: 25 DE MARÇO DE 2014

LOCAL DA ENTREVISTA: ESCOLA ESTADUAL ESCRITOR JOSÉ LINS DO REGO

O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA ENTREVISTA 02: o ponto de partida para a realização da entrevista foi o contato com a direção dessa escola da rede estadual de ensino, situada na cidade de João Pessoa. Para facilitar o acesso, contamos com o apoio de pessoas conhecidas nossas que fizeram a ponte para chegarmos à direção da escola. Entramos em contato com a diretora da Escola Estadual Escritor José Lins do Rego, solicitamos sua autorização e recebemos a carta de anuência, em 26 de novembro de 2013, para a realização das entrevistas, na referida instituição. Com a autorização do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), aprovada em reunião do dia 06 de fevereiro de 2014, retornamos à escola José Lins, com a mediação da direção, fizemos o contato com a professora e agendamos a entrevista 01 que nos foi concedida no dia 07 de março de 2014. Após a entrevista com a professora, solicitamos que a mesma escolhesse de forma aleatória um (a) aluno (a) de uma turma do terceiro ano do Ensino Médio. Feita a escolha, a aluna levou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para assinatura do responsável e, de posse desse documento, agendamos a entrevista para o dia 25 de março de 2014.

PERFIL DO (A) SUJEITO (A) ENTREVISTADO (A)

A entrevistada é estudante do terceiro ano do Ensino Médio, tem 15 anos de idade, reside no bairro Cristo Redentor, tem três aulas de História por semana que são ministradas por uma mesma professora (professora que nos concedeu a entrevista 01).

A aluna diz gostar de estudar História em função da importância de conhecer mais o passado, o que não aconteceria sem o estudo de História e que pretende fazer vestibular para Administração ou Direito. Diz ainda que pretende ser juíza para contribuir para a promoção da justiça no Brasil.

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA

(PROFESSOR PESQUISADOR) Em sua vida de estudante, quais os assuntos de História trabalhados em sala de aula foram mais significativos? Justifique.

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Faz muito tempo, na quinta série, foi sobre a Peste Negra, os escravos, a Guerra fria, a Primeira Guerra Mundial que até hoje a professora vai explicar para a gente. Que eu lembre só esses.

(PROFESSOR PESQUISADOR) E lembrando-se desses assuntos, a Peste Negra, escravos, Guerra fria, Primeira Guerra Mundial, por que eles foram significantes para você? O que ficou dessas discussões? Por que eles continuam sendo marcantes para você?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) A Peste Negra, eu não sei por que não, esqueci, mas era uma doença que pegava os escravos essa doença e eles tiravam do país. Não sei exatamente, mas...

(PROFESSOR PESQUISADOR) A pergunta não é exatamente para definir o que, mas por que você achou interessante, marcante?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Não foi nada de particular.

(PROFESSOR PESQUISADOR) Durante as aulas de História, além desses assuntos que você mencionou, quais outras discussões, outros debates, mesmo que aparentemente estivessem fugindo ao assunto de História propriamente dito, você achou marcante?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) acho que em relação à política, corrupção, essas coisas. Porque não tem nada a ver com História.

(PROFESSOR PESQUISADOR) E tem.

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) É tem e não tem.

(PROFESSOR PESQUISADOR) Mas, o que era discutido sobre isso, que você recorda?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Sei lá! Que a gente pode influenciar para mudar.

(PROFESSOR PESQUISADOR) E você acha que pode?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Acho que sim, porque a gente tem que ver bem quem a gente vai escolher para representar nosso estado, município. Porque muita gente vota por conta do dinheiro e ganha o dinheiro e vota em qualquer um e depois sofre as consequências.

(PROFESSOR PESQUISADOR) E você, o que acha disso?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Eu acho errado, o que eles fazem errado e que a gente deveria influenciar para mudar isso, principalmente os jovens de hoje que estudam e sabem um pouquinho a mais do que as pessoas de antigamente.

(PROFESSOR PESQUISADOR) E você acha que, nas aulas de História quando têm essas discussões, são proveitosas?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) São.

(PROFESSOR PESQUISADOR) Como você tem organizado seus estudos? Por quais fontes você estuda? A professora informou que todos têm a livro didático.

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) A gente ainda vai receber o desse ano, mas todos os anos a gente recebe.

(PROFESSOR PESQUISADOR) Pois bem. Não apenas nesse ano, mas pensando o que já vem acontecendo. Como você organiza seus estudos? Pelo livro didático, mas vai a outras fontes?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Sim, a internet, outros livros que não são exatamente o daqui.

(PROFESSOR PESQUISADOR) Você faz a seleção? É você que faz a pesquisa?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Só que eu pesquiso mais um assunto que ela já está trabalhando atualmente, aí eu pesquiso para saber um pouco mais.

(PROFESSOR PESQUISADOR) Ou seja, a partir daquilo que é discutido em sala, você se sente mais estimulada para chegar em casa e aprofundar.

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Sim.

(PROFESSOR PESQUISADOR) Mas, os assuntos que vocês trabalham em sala segue a sequência do livro?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Sim.

(PROFESSOR PESQUISADOR) Como você analisa esse livro didático⁵⁵ de vocês? Pensando os volumes que vocês já trabalharam? Levando em conta a sequência dos assuntos, os textos, os exercícios?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Penso que deveria ser mais resumido. E que tivesse mais gravura, coisa mais dinâmica, porque só tem mais texto, entendeu?

(PROFESSOR PESQUISADOR) Sim.

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Porque dá um pouquinho de preguiça.

(PROFESSOR PESQUISADOR) Deveria ter mais ilustração, é isso?

⁵⁵ História Global: Brasil e Geral (Gilberto Cotrim) é o título da coleção de História utilizada na Escola Estadual Escritor José Lins do Rego.

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Sim.

(PROFESSOR PESQUISADOR) Você acha que vale a pena estudar assuntos que não serão cobrados na prova do Enem?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Acho. Por que a gente adquire um pouquinho de conhecimento.

(PROFESSOR PESQUISADOR) Mas, você faz isso? Tipo, no caso de História, tem os assuntos do livro e aquilo que vai ser cobrado no Enem, o que é prioridade para você?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Prioridade para mim é o Enem, só que eu também estudo os outros, me importo de estudar os outros. Agora, o que é prioridade, principalmente esse ano, é o Enem.

(PROFESSOR PESQUISADOR) Como o ensino de História Local, História da Paraíba ou mesmo da cidade de João Pessoa tem aparecido nas aulas de História? Pensando o ano passado, ou esse ano, ou mesmo no Primeiro Ano? História da Paraíba tem aparecido? Muito? Pouco?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Pouco, muito pouco. Esse ano a gente está estudando mais países, guerras.

(PROFESSOR PESQUISADOR) E o ano passado? Lembra-se de alguma coisa de História da Paraíba?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) O ano passado a gente praticamente não estudou nada, porque os professores faltaram muito. Foi dois ou três assuntos e nem da Paraíba foi.

(PROFESSOR PESQUISADOR) Agora, acompanhe esse roteiro:

SIGNIFICANTE: ENCONTROS CULTURAIS

Abaixo apresentamos duas imagens bastante utilizadas nos livros didáticos e nas aulas de História. A primeira delas é uma obra do artista Vitor Meireles representando a primeira missa dos jesuítas no Brasil e a segunda traz uma gravura de Charles Legrand representando o padre Antônio Vieira em contato com os índios.



Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Meirelles-primeiramissa2.jpg>



Disponível em: <http://edgar-amapa.blogspot.com.br/2012/01/historia-dos-jesuitas-no-amapa.html>

Essas imagens são muito utilizadas nas aulas de História para ilustrar, para representar os contatos entre os padres jesuítas e os índios brasileiros no início da colonização do Brasil. Certamente você já trabalhou isso em algum momento de sua vida escolar.

Com base nas discussões proporcionadas pelas aulas de História, acerca dessas experiências de encontros culturais no passado colonial e sobre a questão indígena hoje, que posição você

assume? Ou seja, para você o que acha que seria mais interessante? O isolamento dos índios para preservar sua cultura ou sua abertura a outras culturas apesar dos riscos que isso possa representar? O que é que você pensa sobre esse contato entre índios e europeus? Tanto no Período Colonial quanto as repercussões disso hoje?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Não entendi muito bem.

(PROFESSOR PESQUISADOR) Se você pensar a história dessas relações, os portugueses que chegaram aqui, os padres jesuítas começaram a exercer um trabalho junto aos índios. Como você ver analisa o contato entre essas culturas? Foi bom ou ruim?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Eu acho que foi bom, porque aproximando duas culturas, eles se dando bem ajuda para ter mais inclusão. Porque antigamente, um exemplo, os negros e os brancos, os negros eram escravizados por causa de sua cor. Então para ter inclusão.

(PROFESSOR PESQUISADOR) Então esse contato não seria necessariamente ruim. Mas, se a gente pensar o caso dos índios ao longo da história, como você acha que foi? A chegada dos portugueses, o que você acha que isso representou?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Uma ameaça, porque eles já vieram para roubar as terras deles.

(PROFESSOR PESQUISADOR) Pelo que estou entendendo, o contato não seria ruim, mas a forma como aconteceu é que sim.

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) A forma como aconteceu, porque eles já chegaram com a intenção de entrar em conflito com os índios, se eles não tivessem chegado com essa intenção não teria sido ruim.

(PROFESSOR PESQUISADOR) Além dessa situação, que outras situações de encontros culturais você estudou nas aulas de História? Não é obrigado ter sido do passado colonial, até mesmo do presente.

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Não sei (...)

(PROFESSOR PESQUISADOR) Caso não recorde, não se sinta forçada.

Veja que agora nós temos outra questão, aqui a gente está tentando discutir o conceito de sujeito e de identidade.

SIGNIFICANTES: SUJEITO E IDENTIDADE

Abaixo temos duas imagens. A primeira é de operários lutando por direitos na greve de 1917, na cidade de São Paulo, e da concentração pública no 1º de maio de 1943, no Rio de Janeiro, quando Getúlio Vargas anunciou a criação da CLT, que é a Consolidação das Leis do Trabalho, que reúne um monte de direitos dos trabalhadores.



Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Edgard_Leuenroth



Disponível em: <http://www.sindpd.org.br/sindpd/clt70anos/>

Olhando para as imagens que retratam importantes momentos da história e de acordo com a maneira como essas discussões são tratadas em sala de aula, como você define sujeito, ou seja, quem são os sujeitos que constroem a história?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Quem constrói a história?

(PROFESSOR PESQUISADOR) A história, as transformações sociais. Nesse caso aqui, as conquistas desses direitos dos trabalhadores, quem são as pessoas responsáveis por isso? Que foram importantes e decisivas ou responsáveis por essas mudanças, ou por outras mudanças?

No complemento da questão eu pergunto: quem foi o sujeito ou quais foram os sujeitos responsáveis pelo reconhecimento dos direitos trabalhistas no Brasil?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Foi Getúlio Vargas?

(PROFESSOR PESQUISADOR) É isso que eu quero que você analise, eu apresentei duas situações: uma em que ele aparece e outra não.

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Uma em que foi ele e outra que foi a sociedade junta.

(PROFESSOR PESQUISADOR) O que você acha? São dois momentos próximos. Mas, em sua opinião, quem ou o que foi responsável por isso?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Acho que foi a sociedade que influenciou com as greves, porque se ela não tivesse feito acho que nunca teria melhorado nada. No caso de hoje, a gente deveria se juntar para “coisar” por nossos direitos, porque se agente ficar quieto ninguém vai resolver.

(PROFESSOR PESQUISADOR) Dentro dessa questão, como você entende identidade, como você define a sua identidade?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Não sei.

(PROFESSOR PESQUISADOR) Quais as características mais marcantes para definir sua identidade? O que lhe leva a sentir identificada com outra pessoa? Seja no plano político, afetivo, pessoal, de temperamento. Por exemplo, eu tenho uma identidade, sou professor, professor de História, tenho uma forma de enxergar as coisas. Isso ajuda a definir a minha identidade, me definir como pessoa, como sujeito.

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Acho que o modo como você vê alguma coisa, que você defende, que nem todas as pessoas defende a mesma coisa, acha que é o certo.

(PROFESSOR PESQUISADOR) Por exemplo, você é branca, outras pessoas são negras, outras indígenas. Você acha que isso contribui para que as pessoas pensem dessa ou daquela maneira?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Acho que não tem nada a ver não essa questão de raça.

(PROFESSOR PESQUISADOR) Por fim, vejamos essa questão sobre o conceito de tempo e de lugar?

SIGNIFICANTES: TEMPO E LUGAR

É sempre muito presente no ensino de História a discussão sobre o lugar, por exemplo, sobre as relações entre o universal/particular, global/local. Nesse sentido, como vem sendo trabalhada em sala de aula a relação entre a História Local, a História do Brasil e a História Universal?

Se você já falou que a História da Paraíba tem sido pouco trabalhada, então como tem sido trabalhada a relação entre a História Global e a História do Brasil? Pensando algum assunto, por exemplo, Primeira Guerra, que você mencionou, é possível articular com a História do Brasil?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Não.

(PROFESSOR PESQUISADOR) Como você pensa a relação entre passado e presente?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Que está melhorando cada vez. E em relação à História, que é importante a gente saber o que passou e que a nova geração não imagina o que aconteceu tanto para que a gente tenha alguma coisa pública hoje, ter uma escola, a gente não sabe o que aconteceu antes e é importante que a gente saiba o porquê de cada coisa.

(PROFESSOR PESQUISADOR) Você quer acrescentar algo?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Não.

(PROFESSOR PESQUISADOR) Pronto! Era isso. Quero lhe agradecer muito pela entrevista...

ENTREVISTA 03 - PROFESSORA ENTREVISTADA 2 (PE2)

ENTREVISTA REALIZADA COM UMA PROFESSORA DE HISTÓRIA DA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO ESCRITOR JOSÉ LINS DO REGO, SITUADA NO BAIRRO DO CRISTO REDENTOR, NA CIDADE DE JOÃO PESSOA.

DATA DA ENTREVISTA: 14 DE MAIO DE 2015

LOCAL DA ENTREVISTA: ESCOLA ESTADUAL ESCRITOR JOSÉ LINS DO REGO

O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA ENTREVISTA 03: já tínhamos realizado duas entrevistas na escola José Lins do Rego (com uma professora e com uma estudante), desse modo, o acesso à escola já estava facilitado. Fizemos o contato prévio com a professora e agendamos a entrevista que foi realizada no dia 14 de maio de 2015. Inicialmente, expomos

que se tratava de uma pesquisa de doutorado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal da Paraíba. Assim como, enfatizamos que a pesquisa já tinha sido autorizada pelo Comitê de Ética da UFPB, que seria preservada a identidade dos sujeitos entrevistados e que se tratava de uma pesquisa sobre currículo-ensino de História do Ensino Médio, na cidade de João Pessoa.

PERFIL DO (A) SUJEITO (A) ENTREVISTADO (A)

A professora que nos concedeu a Entrevista 03 é formada em Licenciatura Plena em História e Licenciatura Curta em Geografia. A Licenciatura em História foi cursada na Faculdade de Guarabira (atual Universidade Estadual da Paraíba) e concluída em 1984, ano que ingressou no magistério. A professora tem Especialização em Supervisão e Gestão Escolar, cursada no CINTEP, no ano de 2012. O curso de especialização foi realizado no contexto de implantação do convênio entre a Universidade Estadual da Paraíba e a Escola José Lins do Rego, na ocasião, o governo do Estado da Paraíba pagava gratificações por qualificação aos servidores da escola. A professora entrevistada trabalha apenas na Escola José Lins do Rego, com a carga-horária de 21 aulas semanais (sendo 18 de História, 02 de geografia e 01 de Sociologia), ministradas em turmas do terceiro ano do Ensino Médio, trabalhou também em escola privada até o ano de 2012 quando teve início o convênio com a UEPB, por ocasião do convênio passou a receber gratificação para dobrar a jornada e fez o curso de especialização também com essa motivação, mas não chegou a ser contemplada financeiramente em função do corte desse benefício por parte do governo estadual. Mas, apesar de não ter sido contemplada com a gratificação, a professora considera como muito proveitosa a experiência do curso de especialização, como fica evidenciado em suas palavras: “eu não me arrependi não, pois eu aprendi muito, o curso foi muito bom excelente, terminei fazendo por gostar, aprendi muita coisa, inclusive, esse projeto do governador, que é “Mestre na Educação”, eu aprendi a fazer projeto que eu não sabia, ai fui contemplada dois anos com o “Mestre na Educação” e esse ano já estou fazendo outro. O “Mestre na Educação”, você se inscreve e concorre se ganhar desenvolve na escola e recebe uma gratificação, o 15º salário, o meu primeiro projeto foi *Orientação Educacional na Família* [...] e o ano passado eu fiz *Educar para os Valores Humanos*”.

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA

(PROFESSOR PESQUISADOR) Qual o currículo que serve de base para as aulas de História na Escola José Lins do Rego, especialmente nas turmas em que você trabalha?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) É baseado no conteúdo programático do terceiro ano, que é o livro, eles têm o livro que o governo, que eles ganham e a gente seleciona os conteúdos daquele livro.

(PROFESSOR PESQUISADOR) Quando eu conversei com Rejane, ela me disse que o livro é o de Gilberto Cotrim.

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) A gente está com ele atualizado. Esses livros são trabalhados na escola durante três anos, então, o ano passado terminou os três anos e esse ano foi escolhido, as editoras mandam o livro para cá e a gente se reúne, os professores de História se reúnem para escolher. E a gente escolheu o de Gilberto Cotrim, muito bem ele, um livro com a linguagem boa, os conteúdos, então todo mundo votou, até os alunos da PIBID da Universidade, do Programa da Universidade, eles também participaram e ajudou, foi votado por Gilberto Cotrim. A gente trabalha baseado nesses conteúdos.

(PROFESSOR PESQUISADOR) Eu conheço a coleção. Então para eu entender, a seleção dos conteúdos segue a orientação do livro didático, a sequência do livro didático, ou seja, aquilo que é trabalhado durante o ano todo é a sequência dos capítulos do livro didático?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) É, agora, paralelo a isso, a gente faz pesquisa, alguma coisa que não tem no livro eles pesquisam, a gente complementa, faz trabalho de pesquisa na internet, revista, jornais. Às vezes tem conteúdo que não tem no livro e a gente complementa, mas o livro é a base, porque a dificuldade é que a gente não tem papel na Escola, tudo é difícil para trabalhar, então o livro didático é o que a gente mais trabalha, porque não tem outros meios de trabalhar. A gente trabalhava muito com *data show* que a gente trazia tudo prontinho e aí não trabalha mais. Ao invés de copiar no quadro eu trabalho muito leitura com eles, interpretação que eles têm pouco né? Têm preguiça de ler. Trabalho assim, eles interpretarem a história, atualidade, o que a gente vive hoje, mostrando a realidade, tudo o que a gente vive hoje é uma repetição do que foi preparado antes, eu mostro muito isso para eles.

(PROFESSOR PESQUISADOR) Então, como ocorreu o processo de construção do currículo, pelo que eu estou entendendo, é feita a discussão com o corpo docente, escolhe o livro. Aí eu pergunto, na construção do currículo, tem alguma articulação com os documentos como os

Parâmetros Curriculares Nacionais, os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio do Estado da Paraíba, a Matriz Referência do Enem, se discute isso?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Discute, por exemplo, agente viu tudo isso, o livro que está mais próximo do trabalho do Enem, inclusive esse livro, em cada capítulo tem umas quatro ou cinco folhas sobre Enem, de textos, porque antigamente no Estado eles tinham um conteúdo programático para a gente seguir aquilo, mas depois que veio o Enem mudou tudo, então eles deixam a gente bem livre.

(PROFESSOR PESQUISADOR) Na verdade o Estado tem seus Referenciais, que foram elaborados sob a coordenação de Rosa Godoy, só que com o Enem as escolas, de um modo geral, não seguem.

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Inclusive a gente faz os simulados, o ano passado, a gente fez dois simulados, o do PIBID e o da Escola, onde a gente procura assim, pesquisa na internet textos, conteúdos, a gente sempre procura elaborar as provas baseado na maneira como o Enem estuda, da interpretação.

(PROFESSOR PESQUISADOR) quando você fala do PIBID, é o Programa de Iniciação à Docência da Universidade? Como seria esse simulado do PIBID? Os alunos veem e fazem o simulado?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) É a gente tem dez alunos do PIBID de História, aí eles acompanham a gente em sala de aula, para ele terem aquela vivência de professor, que na época eu nunca tive, é muito bom, eles passam dois anos na escola, então é uma troca, eles me ajudam e eu ajudo, eles trazem coisas novas, projetos.

(PROFESSOR PESQUISADOR) No caso, eles fazem o simulado com os alunos da Escola.

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Eles organizam com a gente, que eu sou Supervisora do PIBID aqui, eles organizam e a gente aplica, eles aplicam na Escola para os alunos. Esse ano a gente está com um projeto de fazer as inscrições, de trazer o computador para fazer a inscrição do Enem na Escola, estimulando todo mundo a fazer, é muito bom o Programa do PIBID.

(PROFESSOR PESQUISADOR) A próxima questão você já respondeu, como têm sido selecionados os conteúdos que são trabalhados na disciplina de História, você já falou anteriormente que é por meio do livro didático.

Agora, como é pensada a articulação entre os conteúdos que são trabalhados em sala de aula e as competências, inclusive as competências do próprio Enem.

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Tem reunião pedagógica toda quinta-feira, inclusive hoje ia ter e não teve, a gente reúne os professores de História, de Geografia, vai ter

uma semana de prova, a gente elabora as questões, sempre chegando pertinho para eles terem uma noção, inclusive o ano passado eu trouxe o professor da Universidade, professor Damião, veio falar sobre o Enem, o que é o Enem, porque fazer? Como é baseada a disciplina? A gente sempre traz. Para orientar, eu trouxe o ano passado uma psicóloga para trabalhar com eles como definir a profissão, qual o curso que ele ia fazer, com os terceiros anos, sabe? Eu só tinha três e Rejane tinha três. Aí esse ano eu vou fazer novamente com eles, eles são adolescentes, eles são perdidos, em casa os pais não orientam, os pais não orientam e eles ficam perdidos sem saber que curso vai fazer.

(PROFESSOR PESQUISADOR) Como o ensino de História Local, seja História da Paraíba, de João Pessoa, do bairro, da comunidade, aparece no currículo-ensino de História, como aparece nas aulas de História? Se aparece se não aparece?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Eu sempre, eu sempre, por exemplo, hoje eu estava dando sobre Totalitarismo, sobre Crise do Capitalismo e eu sempre comparo, capitalismo ou então consumismo, o que é isso na vida da gente, quando a gente fala da história da superprodução nos estados Unidos que eles produziram demais, eles não observaram que aqueles países estavam crescendo e estavam se desvinculando deles e ele superproduziu e eu levo isso para a vida real, a própria família. A Paraíba, a gente não tem espaço para a gente falar sobre a Paraíba, a não ser o governo de Getúlio Vargas, algumas entradas assim que a gente traz. A História da Paraíba não tem no currículo da Escola, eu acho que faz falta, porque no Enem cai, então a gente não tem e nem tem espaço, problema de greve, o conteúdo é muito grande, eu acho o conteúdo de História muito grande e devido esse problema de não ter material, não ter livro, às vezes tem aluno que não tem, esse ano está bom porque tem livro, mas às vezes eles não têm livro, então dificulta a aplicação dos conteúdos.

(PROFESSOR PESQUISADOR) No caso, o livro de Gilberto Cotrim que você citou a pouco todos têm?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Todos têm, mas de História da Paraíba não têm, aliás, livro didático de História da Paraíba não tem, a gente procurou, mas não tem.

(PROFESSOR PESQUISADOR) Qual sua opinião em trabalhar o ensino de História a partir de eixos temáticos?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Assim, os temas, a gente pensou nisso, fazer essa seleção através dos eixos, só que o livro que a gente trabalha vem com os eixos bem, por exemplo, interligados, então a gente notou isso, não precisa, a gente desenvolve e vai interligando com os eixos, não é assim os eixos temáticos? É muito bom, o professor da noite trabalha assim. Ele trabalha um pouco diferenciado da gente um pouquinho, porque ele

trabalha em outras escolas e ele nunca se encontra de dia com os professores do dia. Numa reunião ele disse que trabalha com temas, mas fica meio perdido, meio solto.

(PROFESSOR PESQUISADOR) Não tem um momento em que todos os professores de História se encontram, periodicamente, não tem?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Tem nessas reuniões pedagógicas, só que esse professor da noite é difícil se encontrar porque ele mora em Cabedelo, aí ele só dar aula aqui à noite e nas reuniões, na quinta-feira, ele não está. Mas, os da tarde, a gente procura, assim, por exemplo, os conteúdos trabalhados ser iguais, por exemplo, o ano passado, eu e a outra professora, eu trabalhava três turmas e ela três turmas, mas a gente dava sempre o mesmo conteúdo, se um aluno saía da minha sala para a sala dela não sentia dificuldade, que é o mesmo conteúdo, a gente sempre estava junto, seguia o mesmo roteiro, as provas elaborava uma só, tanto aplicava na turma dela quanto na minha, eles não sentiam dificuldades porque era o mesmo conteúdo.

(PROFESSOR PESQUISADOR) Em nossa pesquisa, elegemos alguns conceitos que também funcionam como significantes, dos quais pretendemos interpretar significados para a pesquisa, tipo Sujeito Histórico, Encontros Culturais, (que é uma questão muito presente no ensino de História), Tempo histórico, entre outros. Então, dentro da discussão acerca desses conceitos, colocamos a seguinte questão: O estudo dos encontros culturais entre europeus e índios no Brasil consta nas propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais, dos RCEM-PB e da Matriz Referência do ENEM. Ao abordar, nas aulas de História, essas experiências do passado colonial e a questão indígena hoje, que posição você assume?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Esses conteúdos a gente não trabalha no terceiro ano, mas o ano passado, esses conteúdos, por exemplo, a gente trabalha com pesquisa, com entrevista, por exemplo, teve um ano que a gente trouxe aquele pessoal da Baía da Traição, eles fizeram uma apresentação, porque, às vezes, eles falam assim: índio é uma coisa que passou, que não existe, mas, a gente trabalha com eles a atualidade, como que existem índios hoje, com pesquisa, por exemplo, como eu disse a você, datas comemorativas, o Dia do Índio a gente aproveita para eles fazerem uma pesquisa, para eles trabalharem, qual a contribuição do índio para a formação do povo brasileiro? Eles pesquisam. Entrevistas relativas à, por exemplo, o negro, o problema da raça ariana, ariana não, a raça que Hitler, que a gente está trabalhando agora, então sobre os judeus, não é? Eu mandei eles fazerem uma pesquisa sobre a contribuição dos judeus no mundo, aí eles fazem paralelo ao conteúdo que a gente trabalha, como um tipo de reforço, que às vezes no livro ele passa bem, não trabalha

detalhado, trabalha especificamente por cima, mas a gente trabalha com muita pesquisa, porque eles gostam muito de celular, aí eu aproveito o celular para eles pesquisarem.

(PROFESSOR PESQUISADOR) Se você puder falar de uma experiência dessa de pesquisa.

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Por exemplo, se for em grupo que eles fazem a pesquisa, eles trazem vídeos.

(PROFESSOR PESQUISADOR) Eles fazem pesquisando em sala ou fora de sala?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Fora de sala, porque não dá tempo em sala, principalmente porque não tem material, porque tem um laboratório aqui de computadores, mas não funciona, por enquanto, aí a gente não têm como, aí a gente marca, eles fazem entrevistas e eles apresentam, tipo seminário. Cada equipe apresenta, a gente dá temas diferentes para um enriquecer o outro, aí eles apresentam, às vezes até a gente aluga *data show*, o menino do PIBID tem um, aí traz para eles fazerem apresentação, eles gostam muito, isso enriquece, porque cada um apresenta de uma maneira e eles gostam, fazer um vídeo de entrevista eles gostam muito.

(PROFESSOR PESQUISADOR) A próxima questão sobre outras situações de encontros culturais são trabalhadas em sala e como as aborda, você antecipou.

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Sim, tem também o Cinehistória, um Projeto que o pessoal do PIBID trouxe para a gente, por exemplo, trabalhar com filmes, porque na sala de aula são 45 minutos, aí não dá, mas a gente está trabalhando Segunda Guerra Mundial, aí tem alguns filmes que a gente seleciona e eles vêm assistir aqui em outro horário com o pessoal, ou a gente indica para eles assistirem e eles trazem um roteiro, a gente trabalha com filmes, com mídias. Tem outro projeto, trabalhar com quadrinhos que é muito bom, é o pessoal do PIBID também, a gente vai dá agora Segunda Guerra Mundial e eles vão trabalhar a parte de reforço com quadrinhos. E tem outro projeto também, são três de História, tem outro que eles vão trabalhar a arte dentro de História, a arte com músicas, oficinas.

(PROFESSOR PESQUISADOR) Eu pergunto: Como o estudo dos encontros culturais pode contribuir para a vida dos estudantes? Se possível, exemplifique a partir de sua experiência, de um tema abordado em sala.

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Quando a gente aborda, por exemplo, assim: o capitalismo. Como a gente pode vivenciar esse capitalismo no dia a dia, na vida da gente, quando eu mostro o capitalismo, eu sou muito humanista, eu não mostro a ditadura, eu não mostro só a parte negativa, não é? Porque esse sistema também trouxe alguma coisa positiva, então eu levo isso para dentro da família, por exemplo, como você vivenciar o dinheiro, como você aprender a consumir, aprender a usar esse sistema, como você pode não ser enganado

com as mídias que leva você a comprar, a consumir, não é? Eu levo isso para o dia a dia. Sempre quando eu dou o conteúdo, e o que eu mostro mais a eles é que História não é uma coisa do passado, História é o que a gente vive hoje, que eles, que as raízes, o que eles fizeram ontem eu trago para a vida da gente, por exemplo, o *New Deal* que trouxe para o mundo, o Plano que fez com que os Estados Unidos saíssem da crise, aí eu vou trazer isso para a vida da gente, não é? Como a gente pode vivenciar isso aí? A contribuição para o Brasil, você tem o salário mínimo, você trouxe isso do Plano, da crise de 29, então, com isso, eu vou mostrando a eles que a História é legal estudar, que a gente aprende com a História, a gente aprende no dia a dia da gente, que é a mesma coisa.

(PROFESSOR PESQUISADOR) Na sequência, entramos nos conceitos de Sujeito, Identidade, Tempo e Lugar. Assim, além de “encontros culturais”, outros temas e conceitos têm grande importância para o ensino de História, como sujeito histórico, identidade, tempo e lugar, a esse respeito: como você define Sujeito Histórico? Sempre pensando aquilo que é trabalhado em sala.

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Sujeito de História, aquele que participa, que luta, por exemplo, a greve de professores, quando a gente voltou, eu coloquei para eles para ter a ideia de que greve, tem muita gente que pensa assim, a luta, a gente é sujeito da história quando a gente luta, quando a gente reivindica, quando a gente melhora, por exemplo, quando eu deixo, eu coloco desse jeito assim, por exemplo, para o ano eu estou me aposentando, então, como eu fui sujeito da História? Se durante a minha vida profissional eu fiz alguma coisa pelo outro, eu amo ser professor, além de ser professora, além de fazer o que eu gosto ainda ganho o salário, eu fico brincando com eles. Na minha visão, Sujeito da História é quando a gente não só, a contribuição deles, o pessoal que marcou a História da humanidade, mas eu posso ser Sujeito da História quando eu participo, quando eu estudo, quando eu melhora como pessoa.

(PROFESSOR PESQUISADOR) Ótimo, agora identifique um conteúdo de História que tem sido mobilizado, em suas aulas, para se discutir o conceito de sujeito histórico. Você falou da questão da greve, acho que foi uma bela oportunidade para discutir isso, mas que outro conteúdo você mobiliza para essa discussão?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Tem vários aspectos, por exemplo, Getúlio Vargas não é? Eu acho isso importantíssimo, eles diferenciaram política, o que é política, por exemplo, coincidiu o ano passado de trabalhar com isso justamente na época da política, eu comparei as duas fases, faces dele, que ele apresentava, por exemplo, os totalitarismos, os sistemas: nazismo e fascismo. O que eu estou dando agora, então, eu mostro muito isso, na

vida, na realidade que a gente vive, as ideias que a humanidade tem que leva para a destruição, então, todos os conteúdos que eu trabalho eu sempre mostro o lado humano, a Revolução Francesa e outros temas que a gente traz para a realidade de hoje, e eu mostro a eles que a gente aprende muito no dia a dia, como a gente lidar com os conteúdos, que eles eram pessoas, pessoas humanas que viveram, teve sua contribuição para o bem e para o mal, eu sempre olho os dois lados

(PROFESSOR PESQUISADOR) Como você define Identidade?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Identidade! Identidade é aquilo que eu construo né? A minha preocupação de construir a minha identidade de acordo com a minha vivência, com aquilo que eu acredito, através das ações, né?

(PROFESSOR PESQUISADOR) Eu complemento com a mesma questão que fiz na discussão anterior sobre Sujeito Histórico, que conteúdo você acha que fomenta essa discussão em sala de aula?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Os conteúdos?

(PROFESSOR PESQUISADOR) É os assuntos que você acha que funcionou como uma ponte para fazer essa discussão sobre a identidade em sala de aula?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) É, por exemplo, o dia a dia do professor, como ele lidar com o aluno, como, como, porque a gente escuta, eu tenho uma relação muito boa com o aluno, sou uma pessoa calma, eles gostam muito, eles dizem assim porque às vezes tem professor que chega “na” sala e aí não trata bem, por exemplo, os ressentimentos da Primeira Guerra Mundial como terminou a Guerra, foi uma oportunidade muito boa de a gente mostrar a eles como trabalhar isso, não transformar a angústia, mágoa em destruição, mas a gente ver naquilo ali uma maneira de melhorar e não ter raiva do outro, de você não se ressentir porque o ressentimento leva a humanidade a transformar aquilo em mal maior, são vários momentos assim, eu sempre aproveito um momento assim para eles, noutro dia, o ano passado, eu já tive vários depoimentos de alunos que gostam, porque além de dar aula de História eu ajudo como pessoa humana. Eu tive um aluno e dez anos, porque eu fui diretora numa escola, coincidiu de ele casar e dez anos depois eu encontrar esse aluno, ele morava no condomínio que minha filha está morando, quando ele me viu ele se admirou muito, aí ele foi dizendo a minha filha, e são coisas assim que eu digo que estava no caminho certo, porque são coisas que a gente faz e pensa será que isso tá certo, ele lembrando o quanto eu ajudei ele como pessoa humana, para a vida dele, né? E eu lembro que foi dentro disso assim, além dela ser professora de História ela me ensinou muito para a vida, porque professor de História, eu digo a eles a gente tem uma lição para a vida, de aprendizado.

(PROFESSOR PESQUISADOR) É importante essa ideia de articular o ensino de História com a vida cotidiana.

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Porque, às vezes, fica muito distante, esses conteúdos, aquelas coisas que eles vivenciaram há muitos anos não traz muito significado para eles, mas se você fizer essa ponte você vai gostando, você vai descobrindo. No meu caso, vocês não têm hoje salário mínimo, salário desemprego, tudo isso foi dentro da História, 1930, você está vivenciando isso, a história é uma coisa que, uma coisa que atualiza, a gente tem que dar aula atualizando, não é?

(PROFESSOR PESQUISADOR) Isso. E aqui, essa questão foi o que você falou agora. Essa próxima. É sempre muito presente no ensino de História a discussão sobre o lugar, por exemplo, sobre as relações entre o universal/particular, global/local. Nesse sentido, como vem sendo trabalhada em sala de aula a relação entre a História Local, a História do Brasil e a História Universal? Ou sei que você já falou sobre a História da Paraíba que tem aparecido pouco, mas queiramos ou não, essas coisas aparecem nas discussões em sala, enfim, mesmo que não apareça a História Local, como que a História do Brasil tem sido articulada à História Universal.

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Porque, justamente, a História do Brasil a gente vê que o Brasil não está longe do contexto universal, porque hoje, com a parte das Grandes Navegações isso se tornou a globalização, ela começou aí, então, isso fez se unificar, é tanto que o Brasil tem muito, como as ditaduras de Getúlio Vargas, nazismo, fascismo, eles, mesmo distantes naquela época diferente de hoje, mas eles, eles criavam, eles imitavam e recebiam as, por exemplo, os projetos, os contextos que eles viviam naquela época eram unificados, e tudo isso começou a partir das Grandes Navegações, que antes não tinha, tudo era mais difícil, mas com a Grandes Navegações, então isso, hoje o mundo está, estreitou, as pessoas, o tempo parece, não é, mas parece que o tempo encurtou, não é? E a gente tem esse contexto, que acontece uma coisa agora e imediatamente, no Japão, e a gente sabe na mesma hora, direto, e antes não era assim, então eu vou mostrando a eles que, justamente, a História Local hoje é tudo interligado, que não existe mais diferença de um local para o outro.

(PROFESSOR PESQUISADOR) Dentro de qual perspectiva temporal os temas de História são abordados em sala de aula? Como tem sido feita a articulação entre passado e presente?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) É justamente, quando a gente vai ministrando os conteúdos, eu vou mostrando para eles que, justamente, que um está dentro do outro, é eu mostro a eles o seguinte que o passado existe apenas para a gente entender o que a gente está vivendo hoje, a gente entendendo o que a gente vive hoje, a gente pode melhorar o depois,

com os acertos, o que é positivo, o que é negativo, então, a gente tem possibilidade de melhorar, por isso, que a gente tem que conhecer, um ser humano, por exemplo, se for estudar um ser humano, eu mostro sempre a eles, você tem que conhecer a pessoa desde o nascimento até o dia de hoje para conhecer quem é a pessoa, a gente mostrou até o exemplo de um caso que aconteceu em Sapé, um menino, um adolescente que matou um colega da gente, foi assaltar, o menino foi reagir e ele morreu, então todo mundo queria crucificar o menino, o adolescente que usava droga, então foram fazer um estudo e agente viu que diretamente ele não tinha culpa, foram os pais, o passado dele que trouxe essas consequências, que a vida da gente é assim, por exemplo, eu sou construída, minha identidade, a pessoa que eu sou vai depender do meio onde eu vivi, onde os pais foram criados, foram educados, a gente é espelho da família, talvez, qualquer um da gente pode fazer o que ele fez, depende do meio de onde foi construído, dos valores que foram passados, a dificuldade da família, se um pai dá amor você se enche de luz, mas se você não recebe como é que você vai dar? Você vai dar aquilo que você tem, é muitas vezes revolta, a crise da idade também, da adolescência, então, todos esses dia a dia eu trago para dentro do ensino de História. Esses meninos precisam muito de atenção, de afeto, se você for uma pessoa assim, eu sempre digo a eles assim que eu estou ali estudando também porque, eu mostro que a gente não é diferente, que existe autoridade, mas não é autoritarismo, a gente tem que se respeitar e eles gostam de professor assim, que chega perto deles, que não tem barreiras, conversa, observa se um cortou o cabelo se outro não cortou, eles gostam disso, ainda dou chocolate, páscoa, faço lembrancinha de chocolate, no início do ano, então eles gostam, às vezes uma bobagem que você faz, conversa com ele, às vezes você nota que ele está assim, chega muito deprimido, depressivo, vai lá conversa, então, são mínimas coisas que a gente faz e tem efeito, às vezes um efeito tão grande, outro dia eu estava no ônibus aí a menina disse: eu odeio aquela professora. Eu disse: não faça isso não. Que tristeza um professor sabendo disso, que você tá criando ressentimento no coração desse povo, aí eu trabalho muito isso, no sentido de conquistar eles, nas primeiras aulas, eu digo assim: a gente vai começar um namoro, eles acham graça, como professora a gente vai começar um namoro? Eu tento conquistar vocês, meu interesse é conquistar vocês, por quê? Se você conquista, aí tudo que você quiser você faz, quando você conquista a atenção, às vezes, tem professor que dizem esses alunos não nada, mas se você souber lidar, você conquista eles, e faz com que eles gostem da disciplina, também tem isso, se você é um professor que não acolhe, então eles vão ter raiva, porque tem aluno que diz: eu não gosto de História, não é? Mas, eu faço tudo para que ele goste da disciplina.

(PROFESSOR PESQUISADOR) Pronto, se você quiser fazer alguma consideração final? Mas, aqui nós finalizamos.

ENTREVISTA 04 - ESTUDANTE ENTREVISTADA 2 (EE2)

ENTREVISTA REALIZADA COM UMA ESTUDANTE DE HISTÓRIA DA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO ESCRITOR JOSÉ LINS DO REGO, SITUADA NO BAIRRO DO CRISTO REDENTOR, NA CIDADE DE JOÃO PESSOA.

DATA DA ENTREVISTA: 21 DE MAIO DE 2015

LOCAL DA ENTREVISTA: ESCOLA ESTADUAL ESCRITOR JOSÉ LINS DO REGO

O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA ENTREVISTA 04: Após a entrevista com a professora, solicitamos que a mesma escolhesse um (a) aluno (a) de uma turma do terceiro ano do Ensino Médio. Feita a escolha, a aluna levou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para assinatura do responsável e, de posse desse documento, agendamos a entrevista para o dia 21 de maio de 2015.

Inicialmente, expomos que se tratava de uma pesquisa de doutorado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal da Paraíba, assim como, enfatizamos que a pesquisa já tinha sido autorizada pelo Comitê de Ética da UFPB, que seria preservada a identidade dos sujeitos entrevistados e que se tratava de uma pesquisa sobre currículo-ensino de História do Ensino Médio, na cidade de João Pessoa. Em seguida, destacamos a importância da participação dos sujeitos entrevistados, esclarecemos a dinâmica da entrevista e solicitamos que, após a entrevista, a estudante respondesse a outras questões por escrito. Com sua concordância, iniciamos.

PERFIL DO (A) SUJEITO (A) ENTREVISTADO (A)

A estudante entrevistada é aluna do terceiro ano do Ensino Médio, do turno da tarde, tem 17 anos de idade, reside no bairro do Cristo Redentor, mora próximo à escola, tem três aulas de História por semana e pretende fazer o curso superior de História.

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA

(PROFESSOR PESQUISADOR) Em sua vida de estudante, quais os assuntos de História trabalhados em sala de aula foram mais significativos? Justifique.

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Bem no começo, quando eu comecei a estudar, a me apaixonar mesmo por História, não lembro exatamente o ano, mas foi um professor, chamado Abraão, que ele ensinou o primeiro assunto, acho que foi Iluminismo, então, marcou muito para mim, pois a forma como ele ensinava era uma forma descontraída que tudo mundo entendia, não era uma forma chata de escrever muito, então desde que ele foi começou a ensinar Iluminismo que eu fui pegando gosto, fui entendendo os assuntos, aí ele começou a ensinar Era Vargas, depois eu vim para cá, para o José Lins, eu fui aprendendo mais, eu sempre gostei muito da Segunda Guerra, da Primeira, Totalitarismo, Nazismo, esses assuntos assim são os que mais me chamam atenção.

(PROFESSOR PESQUISADOR) Quais debates ocorridos nas aulas de História foram mais marcantes para você? Você estacou alguns assuntos importantes, mas quais os debates mais marcantes que pode ser relacionado a esses assuntos ou não.

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Acho que a Primeira Guerra, porque a Primeira Guerra tem todo aquele histórico, sempre que um professor conversa com o aluno em sala, que ele faz aquelas perguntas, tenta posicionar o aluno ali, debates assim, discutindo esses assuntos, como agora a gente está estudando Segunda Guerra, que a gente vê o Nazismo, sempre gera muita discussão em sala de aula e assuntos para debater e discutir como Fascismo, Totalitarismo também são bons assuntos.

(PROFESSOR PESQUISADOR) Certo, mas não é obrigado ter sido esse ano, alguma discussão e aula de História que você considera que foi importante para sua visão de mundo.

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Eu me recordo do primeiro ano, a professora estava passando seminários e tinha um grupo de alunos que estava falando sobre Roma e Grécia e a gente começou a discutir aquela pirâmide que eles usavam, começou a conversar e discutir aquele assunto, e acaba surgindo ideias bastante interessantes, e a gente começa a entender melhor como era feita aquela divisão, então me marcou muito.

(PROFESSOR PESQUISADOR) Como você tem organizado seus estudos de História, por quais fontes estuda?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Eu não tenho computador, então estudo por livros, eu tenho alguns livros de História didáticos passados que, geralmente, estudo por eles, eu pego o assunto que ela tá passando agora e vou procurar pelos livros ou até mesmo na biblioteca da escola e às vezes eu pesquiso na internet nos computadores da escola.

(PROFESSOR PESQUISADOR) O Livro didático adotado pela Escola você tem?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) É recebemos.

(PROFESSOR PESQUISADOR) É aquela coleção, a professora já me passou, de Gilberto Cotrim. Eu pergunto: como você analisa esse livro, o livro adotado pela Escola?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) É um livro bom, ele é um pouco resumido, mas dá para entender tudo direitinho os assuntos que “tá” lá, só que às vezes resume um pouquinho demais, mas dá para entender quando a gente estuda, é um livro bom, tá bem dividido.

(PROFESSOR PESQUISADOR) Como o ensino de História Local tem aparecido nas aulas de História?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Na verdade, a gente ainda não começou a ver, mas em aulas anteriores que eu já vi, geralmente, quando o professor, nas escolas anteriores de Ensino Fundamental que eu estudei, no Fundamental I, eles, geralmente, aproveitavam quando tinha datas comemorativas pra puxar mais para esse assunto, para focar, muitas vezes a professora lá fazia peça de teatro para com os alunos para a gente entender melhor o assunto, mas geralmente assim quando tinha aniversário de João Pessoa ou até mesmo na programação da aula de História ela sempre passava pra gente o conteúdo.

(PROFESSOR PESQUISADOR) Então, você diz que lá na escola de Ensino Fundamental, quando tinha essas datas comemorativas, trabalhavam a História da Paraíba, a História de João Pessoa etc. Mas, depois que você entrou no Ensino Médio como que tem sido o estudo de História da Paraíba?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) A História da Paraíba eu vi, não da Paraíba exatamente, mas do Brasil eu vi no Segundo Ano, assim, eles não tocam muito nesse assunto porque a gente não chegou “no” assunto de História da Paraíba, mas um pouco o que a professora do ano passado, do Segundo Ano falou, foi mais quando “veio” os portugueses pra cá, foi mais esse assunto assim, mas foi bastante pouco, só uma citada a gente ainda não chegou.

(PROFESSOR PESQUISADOR) Você está dizendo que foi mais de História do Brasil do que propriamente de História da Paraíba?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) É.

(PROFESSOR PESQUISADOR) Eu tenho avaliado que no Ensino Médio, não só aqui nessa Escola, o Ensino de História Local tem perdido uma certa importância, por isso, a gente está conversando e um dos objetivos da pesquisa é tentar entender isso, por exemplo, quando eu conversei com a professora, ela disse que a seleção dos conteúdos tem sido baseada no livro didático, e o Livro Didático termina não contemplando a História da Paraíba porque é um livro nacional. No caso, a forma como você tem estudado segue a sequência do Livro Didático?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) É, capítulo após capítulo, é tanto que eu vi que numa das últimas páginas do livro fala sobre Governo de Dilma, fala um pouquinho sobre o Brasil e a Paraíba, mas é bem pouco, mas ela sempre segue capítulo por capítulo.

(PROFESSOR PESQUISADOR) Então, a sequência de conteúdos que vocês estão trabalhando é a partir do livro, capítulo a capítulo do Livro Didático?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) É.

(PROFESSOR PESQUISADOR) Mas, voltando à questão, eu pergunto, você disse que estudou História da Paraíba no Ensino Fundamental, mas independentemente do momento em que você estudou, que importância tem para você essa articulação entre o local e o global?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Na verdade, o global é mais conhecido, querendo ou não, são assuntos que são mais empolgantes para os alunos que gostam de História, pelas coisas que acontecem, pelos fatores que acabam acontecendo, uma coisa vai puxando a outra e a História da Paraíba não, por ser um Estado que não é tão grande assim, que acontece poucas coisas, então, as pessoas não dão tanta importância, os professores preferem dar mais, como eu posso falar, tocar mais no assunto que vai puxar o aluno.

(PROFESSOR PESQUISADOR) Mas, você como analisa a importância de pegar um tema local e articular a um tema mais global, fazer essa articulação, lembrando seus estudos em sala de aula, como você acha que isso contribui para estudar História?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Eu acho que se a gente seguir essa linha não ajuda muito, porque eles focam tanto fora que às vezes não passam tanto pra gente, então, nos meus estudos, eu tenho alguns livros que “tava” tendo doação de livros, em 2013, que a biblioteca estava doando livros, eu peguei alguns que falam da História da Paraíba, que

contam a História do Brasil, que tocam muito no Brasil e na Paraíba, se a gente for ver acaba sendo um pouquinho chato porque não acontece tanta coisa, então, eu particularmente prefiro os assuntos da História Global.

(PROFESSOR PESQUISADOR) Tudo bem, talvez essa seja uma preferência sua, mas, por exemplo, você falou Iluminismo inicialmente, mas quando você trabalha o Iluminismo na França, como exemplo, aquilo se articula com vários outros acontecimentos que estão ocorrendo fora da França, por exemplo, a Inconfidência Mineira no Brasil tem como fazer essa articulação com o global, a questão é mais nesse sentido, a importância de fazer essa articulação. Bem, agora vou querer que você responda por escrito algumas questões de interesse da nossa pesquisa relacionadas ao Enem, antes disso, queria que você falasse um pouco do Enem, como você analisa, como o Enem tem influenciado seus estudos, especialmente os estudos de História.

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) O Enem, o ano passado eu fiz por experiência, mas esse ano esse ano tá tendo um projeto aqui na escola que é o PBVEST, que é pra dar uma ajudada, dar uma orientada aos alunos que têm aula aqui todo sábado, então, a gente estuda, no meu caso, eu estudo de segunda a sexta mais o PBVEST.

(PROFESSOR PESQUISADOR) Você tem assistido às aulas do PBVEST?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Sim. Então, o Enem, assim eu não sou muito boa com Química, Física, essas ciências exatas, eu nunca fui boa, então, na parte de História, na parte de Português, as ciências humanas e as línguas, pra mim é mais fácil só que eu acabo me prejudicando no Enem muito por causa dessas ciências exatas, então, no meu caso, eu acho que o Enem, se ele facilitasse um pouquinho, não fossem tão complicadas as questões das ciências exatas, seria um pouco mais fácil pra quem quer História assim como eu, História, Geografia ou Letras porque eu não fui ver vagas pra faculdade ainda, mas não sei se no curso de História eles pedem pra ver a nota de ciências exatas, se pedisse, nesse caso, eu seria um pouco prejudicada, então acho que o Enem deveria facilitar um pouco mais essa questão.

(PROFESSOR PESQUISADOR) Quando você está fazendo seus estudos de História, você olha o que é que o Enem cobra, ou seja, para você, a seleção dos assuntos que você tem priorizado, tem estudado mais, o Enem conta pra você fazer essa seleção de estudos? Você estudaria esse ano assuntos que não entrassem no Enem? Como você tem feito na hora de selecionar o que estudar?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Quando eu vou estudar, geralmente, eu pego alguns livros de História do Brasil, alguns de História Global e vou dando uma selecionada nos assuntos, primeiro eu procuro ver os assuntos mais antigos que aconteceu no passado e vou vendo, vou vendo assim, porque, geralmente o Enem a gente quase nunca espera as questões do Enem, então eu, geralmente, estudo quase tudo que eu posso porque eu quero ir preparada pra o que vir, pra o que cair no Enem na parte de História, então geralmente quando eu vou selecionar, eu saio procurando os que aconteceram primeiro o passado, depois vir mais pra frente.

(PROFESSOR PESQUISADOR) Então você tem observado o Enem para fazer sua seleção de conteúdos, seus estudos, o que você acha disso, estudar com a presença da Enem? É bom, é ruim?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Em parte bom em parte ruim. Em parte é bom porque a gente tem que terminar se preparando para o Enem e a parte ruim é que a gente não fica com tanto tempo para o Enem porque tem as coisas da escola e quando eu tento focar os assuntos de História que eu estou estudando pro Enem aí você acaba deixando a História da escola um pouco de lado, geralmente, eu tenho um pouco de dificuldade para conciliar os dois, minha programação é assim, as aulas da professora de História na segunda, então eu procuro estudar a História do Ensino Médio no domingo, e o resto de terça até quarta feira eu estudo assuntos que podem cair no Enem, e na sexta feira e no sábado eu estudo pra História da escola do Ensino Médio que agente ver, que a professora de História passa.

(PROFESSOR PESQUISADOR) Vai dividindo, tentando conciliar as coisas. Eu trouxe algumas questões que foram questões de Enem e que tem uma relação mais direta com os conceitos que a gente está trabalhando na pesquisa, então, a partir de agora, vou desligar a gravação e vou pedir para que você responda. São quatro questões, você vai resolver a questão, optar por uma alternativa, em seguida a gente pede para que você complemente, para que você desenvolva dialogando com a questão.

DIÁLOGO REALIZADO COM ESTUDANTE DA ESCOLA:

ENTREVISTA 04 DATA 21/05/2015

ABAIXO APRESENTAMOS ALGUMAS QUESTÕES DO ENEM. PEDIMOS QUE FAÇA A RESOLUÇÃO DAS QUESTÕES (OPTANDO POR UMA ALTERNATIVA) E, A PARTIR DE SUA RESPOSTA, DESENVOLVA O QUE FOR SOLICITADO:

ENCONTROS CULTURAIS

(ENEM 2011)

Em geral, os nossos tupinambá ficam bem admirados ao ver os franceses e os outros dos países longínquos terem tanto trabalho para buscar o seu arabotã, isto é, pau-brasil. Houve uma vez um ancião da tribo que me fez esta pergunta: “Por que vindes vós outros, mairs e perós (franceses e portugueses), buscar lenha de tão longe para vos aquecer? Não tendes madeira em vossa terra?”

(LÉRY, J. Viagem à Terra do Brasil. In: FERNANDES, F. Mudanças Sociais no Brasil. São Paulo: Difel, 1974)

O viajante francês Jean de Léry (1534-1611) reproduz um diálogo travado, em 1557, com um ancião tupinambá, o qual demonstra uma diferença entre a sociedade europeia e a indígena no sentido

- A. do destino dado ao produto do trabalho nos seus sistemas culturais.
- B. da preocupação com a preservação dos recursos ambientais.
- C. do interesse de ambas em uma exploração comercial mais lucrativa do pau-brasil.
- D. da curiosidade, reverência e abertura cultural recíprocas.
- E. da preocupação com o armazenamento de madeira para os períodos de inverno.

Alternativa correta (C)

A partir de sua resposta, faça uma interpretação da questão anterior e como analisa os encontros culturais entre europeus e índios na História do Brasil?

O texto acima, deixou clara a admiração dos índios ao ver os franceses. As culturas de ambas são totalmente diferentes, mas isso não quer dizer que os índios não tenham entendido os interesses dos franceses e portugueses em Terra brasileira.

SUJEITO

(ENEM 2014)

Quem construiu a Tebas de sete portas?

Nos livros estão nomes de reis.

Arrastaram eles os blocos de pedra?

E a Babilônia várias vezes destruída. Quem a reconstruiu tantas vezes?

Em que casas da Lima dourada moravam os construtores?

Para onde foram os pedreiros, na noite em que a Muralha da China ficou pronta?

A grande Roma está cheia de arcos do triunfo.

Quem os ergueu? Sobre quem triunfaram os césores?

BRECHT, B. Perguntas de um trabalhador que lê. Disponível em: <http://recantodasletras.uol.com.br> Acesso em: 28 abr. 2010.

Partindo das reflexões de um trabalhador que lê um livro de História, o autor censura a memória construída sobre determinados monumentos e acontecimentos históricos. A crítica refere-se ao fato de que

- A. os agentes históricos de uma determinada sociedade deveriam ser aqueles que realizaram feitos heroicos ou grandiosos e, por isso, ficaram na memória.
- B. a História deveria se preocupar em memorizar os nomes de reis ou dos governantes das civilizações que se desenvolveram ao longo do tempo.
- C. os grandes monumentos históricos foram construídos por trabalhadores, mas sua memória está vinculada aos governantes das sociedades que os construíram.
- D. os trabalhadores consideram que a História é uma ciência de difícil compreensão, pois trata de sociedades antigas e distantes no tempo.
- E. as civilizações citadas no texto, embora muito importantes, permanecem sem terem sido alvos de pesquisas históricas.

Alternativa correta (C)

A partir de sua resposta, faça uma interpretação da questão anterior.

Os monumentos foram construídos por alguém ou por Trabalhadores. Tais Trabalhadores deviam ser reconhecidos, pois sem eles não haveria os monumentos ou qualquer construção. O texto nos chama atenção para realidade desse fato.

Como você define sujeito histórico?

Importante, pois o sujeito histórico que está por trás dos grandes atos ou fatos ocorrido anteriormente, o texto quer uma reflexão, pois sem os construtores não tem construção, sem monumentos ou construção o local (onde ocorreria tal construção) não poderia ser habitado, logo a história não aconteceria naquele local.

IDENTIDADE

(ENEM 2014)

Parecer CNE/CP nº 3/2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Procura-se oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas. Propõe a divulgação e a produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial — descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos — para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos igualmente tenham seus direitos garantidos.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Disponível em: www.semesp.org.br. Acesso em: 21 nov 2013 (adaptado).

A orientação adotada por esse parecer fundamenta uma política pública e associa o princípio da inclusão social a

- A. práticas de valorização identitária.
- B. medidas de compensação econômica.
- C. dispositivos de liberdade de expressão.
- D. estratégias de qualificação profissional.
- E. instrumentos de modernização jurídica.

Alternativa correta (C)

Como você define identidade?

Como uma pessoa discriminada, por ter uma raça Afro-Brasileira ou por ser diferente, pode ter voz em meio a pessoas que não a aceita por ser diferente? O texto traz a ideia que somos iguais perante a lei, temos o direito a voz e igualdade.

TEMPO/LUGAR

(ENEM 2013)

A recuperação da herança cultural africana deve levar em conta o que é próprio do processo cultural: seu movimento, pluralidade e complexidade. Não se trata, portanto, do resgate ingênuo do passado nem do seu cultivo nostálgico, mas de procurar perceber o próprio rosto cultural brasileiro. O que se quer é captar seu movimento para melhor compreendê-lo historicamente.

MINAS GERAIS. *Cadernos do Arquivo 1: Escravidão em Minas Gerais*. Belo Horizonte: Arquivo Público Mineiro, 1988.

Com base no texto, a análise de manifestações culturais de origem africana, como a capoeira ou o candomblé, deve considerar que elas

- A. permanecem como reprodução dos valores e costumes africanos.
- B. perderam a relação com o seu passado histórico.
- C. derivam da interação entre valores africanos e a experiência histórica brasileira.
- D. contribuem para o distanciamento cultural entre negros e brancos no Brasil atual.
- E. demonstram a maior complexidade cultural dos africanos em relação aos europeus.

Alternativa correta (A)

Como você pensa a relação entre passado/presente?

O nosso passado influencia o nosso presente/futuro, a cultura, a religião, entre outras, sempre permanece, independente da prática e, sempre vai fazer parte de cada indivíduo.

ENTREVISTA 05 - PROFESSOR ENTREVISTADO 3 (PE3)

ENTREVISTA REALIZADA COM UM PROFESSOR DE HISTÓRIA DA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO CÔNEGO FRANCISCO GOMES DE LIMA, SITUADA NO BAIRRO DO RANGEL, NA CIDADE DE JOÃO PESSOA.

DATA DA ENTREVISTA: 27 DE MAIO DE 2015

LOCAL DA ENTREVISTA: ESCOLA CÔNEGO FRANCISCO GOMES DE LIMA

O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA ENTREVISTA 05: Fizemos o contato prévio com o professor e agendamos a entrevista que foi realizada no dia 27 de maio de 2015. Inicialmente, expomos que se tratava de uma pesquisa de doutorado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal da Paraíba. Assim como, enfatizamos que a pesquisa já tinha sido autorizada pelo Comitê de Ética da UFPB, que seria preservada a identidade dos sujeitos entrevistados e que se tratava de uma pesquisa sobre currículo-ensino de História do Ensino Médio, na cidade de João Pessoa.

PERFIL DO (A) SUJEITO (A) ENTREVISTADO (A)

O professor entrevistado fez Licenciatura em História na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, entre os anos de 2000 e 2006, fez o Curso de Especialização Multidisciplinar: Educação Memória e Cultura, entre 2009 e 2010 e fez mestrado em História na Universidade Federal de Pernambuco, entre 2011 e 2013. O professor leciona há quatorze anos e, atualmente, trabalha em duas escolas: Escola Municipal Luiz Vaz de Camões no bairro de Mangabeira em João Pessoa e Escola Estadual de Ensino Médio Cônego Francisco Gomes de Lima, tem 30 horas semanais em cada uma dessas escolas, trabalha com 13 turmas, sendo turmas de cinco Séries de Ensino diferentes e tem uma média de 400 alunos, nas palavras do próprio professor “uma carga horária inviável, mas necessária para garantir uma renda um pouco maior”. Na Escola Cônego Francisco Gomes de Lima, o professor trabalha com turmas de Ensino Médio, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), no turno da noite.

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA

(PROFESSOR PESQUISADOR) O Estado, falando mais especificamente da Rede Estadual, tem oferecido cursos de formação?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Nominalmente, No ano passado inclusive foi oferecido, mas não existe nenhuma infraestrutura para realização desses cursos, não existe um horário alternativo, quer dizer nós continuamos com a mesma carga horária e precisamos encontrar em algum momento um horário para fazer o curso de capacitação e, como quase todos os professores trabalham em duas escolas, a regularidade a esses cursos é bastante difícil e a gente acumula esses cursos com a carga horária, e no curso que houve o ano passado, o SisMedio, o que disponibilizaram pra nós foi PDF, textos em PDF e nada mais.

(PROFESSOR PESQUISADOR) Mas, esses textos, essas discussões eram mais gerais ou mais específicas voltadas para o Ensino de História?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Geral. Inclusive, era curso de formação curricular.

(PROFESSOR PESQUISADOR) Mas, nada específico para o professor de História?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Não, Havia, dentro do curso havia uma área de interesse para os professores de história, mas foi traçado de uma maneira geral, porque não havia organicidade e não tem como haver organicidade, enquanto nós professores estivermos fragmentados em horários de escolas diversas, a gente não tem tempo pra se encontrar para construir uma formação.

(PROFESSOR PESQUISADOR) Esse primeiro ponto é mais para a gente construir um perfil do professor com quem a gente está dialogando.

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Acho que você vai precisar editar bem essas falas, pois eu falei mais do que você perguntou, eu acrescentei elementos que não estavam posto na pergunta.

(PROFESSOR PESQUISADOR) É assim mesmo, inclusive, na metodologia eu já coloco isso, a gente faz a transcrição sem edição das entrevistas, até para garantir fidelidade ao que foi discutido e quando a gente vai fazer articulação com a tese, aí sim, a gente vai vendo como as falas dialogam com o texto da tese, mas por uma questão de fidelidade ao que foi discutido essa transcrição a gente faz sem edição, vai na íntegra inclusive vai como anexo para o texto final.

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) De qualquer forma vou procurar ser mais objetivo.

(PROFESSOR PESQUISADOR) Tranquilo, mas para o tipo de pesquisa que estamos fazendo, estamos trabalhando numa perspectiva discursiva, é muito mais para interpretação de sentidos do que para respostas objetivas, não estamos buscando respostas objetivas que apontem soluções objetivas para os problemas, a gente não está querendo objetivamente

encontrar a gente está querendo objetivamente apontar problemas e encontrar soluções, queremos dar uma contribuição, mas entendendo que isso é um diálogo, e esse diálogo não tem que caminhar necessariamente numa direção nem os sentidos produzidos nessa conversa têm que ser necessariamente numa determinada direção.

Então, nesse segundo momento, a gente entra na discussão mais próxima da questão curricular que, como eu lhe disse, é também objeto nosso de discussão. Qual o currículo que serve de base para as aulas de História do Ensino Médio dessa escola e, nesse caso mais específico, as turmas que você está trabalhando? Se há um documento construído nesse sentido (caso haja, se for possível nos fornecer?), mas a pergunta é: como é que se constrói o currículo que vocês trabalham aqui na escola?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Talvez a resposta seja desconcertante para quem vai falar e para você que está ouvindo, mas na realidade a gente não pauta essa questão, por mais fundamental que ela seja não é pautada a questão do currículo na escola em nenhum espaço.

(PROFESSOR PESQUISADOR) fazendo a questão de outra maneira, a seleção de conteúdos, que eu até gosto mais de chamar experiências históricas curricularizadas, partindo do princípio de que o currículo não é só aquilo que está escrito, quando você entra em sala de aula mesmo quando não tem uma programação prévia, não tem prescrição do que vai ser discutido, mas lá na sala você está construindo um currículo, mas é claro que o planejamento é importante, quando pode acontecer. Mas, a seleção dos conteúdos que são trabalhados em sala de aula, como é definido? É o professor que define? Tem alguma articulação com os documentos, com os Parâmetros Curriculares Nacionais, com os Referenciais Curriculares do estado da Paraíba? Tem alguma articulação nesse sentido? Ou o professor define como é que acontece?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Bom o que eu falei de não ser ressaltado aqui na escola a questão do currículo, na verdade, não é uma especificidade dessa escola, isso é uma questão geral, em todas as escolas em que eu trabalhei não se discute o currículo por mais grave que isso seja e por mais absurdo também, mas não se discute como não se discute quase nada ligado à educação, eu acho que isso tem a ver com a falta de unidade de trabalho que nasce da fragmentação da carga horária de cada professor, em escola diferente os professores não tem uma condição objetiva de se encontrarem por áreas e fazer esse debate nas áreas porque os horários sempre chocam, visto que, repito, eu estou reprisando isto porque me parece muito grave, enquanto nós tivermos um regime de trabalho dividido em muitas escolas, em duas escolas ou mais, a gente não vai criar condições de encontrar nossos

fóruns de discussão e deliberação, então, assim, a gente não tem reunião de área, a gente não discute o currículo e a seleção dos conteúdos fica a critério de cada professor, isso acontece, isso resulta melhor dizendo, na difícil situação de eu não saber o que meu colega de História trabalha, a gente não estabelece uma unidade de trabalho, fica a critério das opiniões de cada profissional, no meu caso, eu busco, tenho buscado trabalhar os conteúdos pelo fio condutor do mundo do trabalho, por exemplo, no primeiro ano eu seleciono assuntos que eu possa fazer um diálogo mais direto com a questão do trabalho, trabalho no mundo antigo, por exemplo, não é? O trabalho nas sociedades ditas pré-históricas, a importância do trabalho agrícola, a importância histórica da escravidão no mundo antigo, a escravidão no Brasil colonial e os movimentos grevistas da Primeira República, no caso do 3º ano, eu busquei esse critério para não me perder no oceano de conteúdos.

(PROFESSOR PESQUISADOR) Dentro dessa mesma discussão, como funciona o Livro Didático, essas turmas que você fez referência são turmas de Educação de Jovens e Adultos, não é isso?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Exato.

(PROFESSOR PESQUISADOR) Aí eu pergunto, há Livro didático disponibilizado ou são aquelas cartilhas para Educação de Jovens e Adultos? Como é que funciona? O aluno tem acesso ao material? O livro interfere nessa seleção?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Esse ano chegou Livro Didático, mas nos anos anteriores não chegaram os livros, eu busquei fazer em pasta, na realidade eu fiz pastas de apostilas, meus alunos se dirigiam ao lugar onde essa pasta se encontrava e tiravam uma “xerox” e nós trabalhávamos em sala de aula, isso cria uma dificuldade porque nem todos tem compromisso de zelar pela aquisição do texto, né? Aí fica numa situação difícil de que boa parte dos alunos não “xeroca” o material, “uma outra” parte “xeroca”.

(PROFESSOR PESQUISADOR) O livro que chegou esse ano, todos os alunos receberam? Todos os alunos do turno da noite tiveram acesso ao livro?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Sim.

(PROFESSOR PESQUISADOR) Você lembra o autor?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Não, eu trabalho com Gilberto Cotrim, “Mário Schmidt”, mas esse eu não estou trabalhando diretamente com ele por que os alunos, é um livro que condensa várias disciplinas, eles se recusam a trazer para a escola por que muitos vêm do trabalho, dizem que o livro é pesado, são desculpas muitas vezes.

(PROFESSOR PESQUISADOR) Eu pergunto por que na outra escola em que eu conversei com alguns professores, por exemplo, na Escola José Lins do Rego, fica aqui no Cristo

Redentor, escola do estado também, lá foi adotado o livro de Gilberto Cotrim que você fez referência há pouco, não sei se essa escolha foi para adoração em toda a rede, do mesmo livro, você sabe dizer?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Não é para toda a rede, a escola é que seleciona, por escola. Mas, isso sempre acontece à revelia porque, como nós não nos organizamos em área, a coisa vem pronta da direção ou da supervisão.

(PROFESSOR PESQUISADOR) Depois, você me mostra o Livro Didático para eu anotar a referência. Só uma coisa, esse livro é adotado para as turmas da noite e para as turmas da tarde já é outro livro?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Já é outro livro.

(PROFESSOR PESQUISADOR) Diante disso, como que o ensino de História Local, que pode ser pensada com História da Paraíba, História de João Pessoa, como a História Local tem aparecido no currículo-ensino da escola (queríamos que, a partir de agora, toda vez que falarmos currículo-ensino, a gente pense não esse currículo previamente planejado, mas aquilo que acontece), então, como que o ensino de História Local aparece nas aulas da escola, especialmente nas turmas em que você trabalha?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Então, uma das dificuldades, um dos desafios mais importantes do ensino de História é estabelecer uma relação significativa do objeto de ensino com a realidade do aluno e nem sempre isso é alcançado, eu busco de alguma forma seguir o conteúdo disposto naquela perspectiva que vai, é, de certa forma tradicional, que vem do mundo antigo até a contemporaneidade e, porque, inclusive, isso é exigido nos concursos, nas provas de vestibular né? Então, o que eu busco fazer é o seguinte, se eu estou trabalhando Brasil Colônia e, mais especificamente, as populações indígenas, as missões jesuíticas, ação dos bandeirantes, todas as questões que envolvem o mundo indígena no Período Colonial, eu busco estabelecer esta relação com a relação da realidade mais particular das populações indígenas na Paraíba, na contemporaneidade, com também, no passado mais remoto, alguns conteúdos eu não consigo estabelecer uma relação direta com História Local né? Outros mais facilmente isso acontece, mas minha orientação geral é partindo do processo mais amplo especificando para o mais particular para o mais local. Mas, poderia ser o contrário, nós poderíamos ter o conteúdo de História Local, é um conteúdo mais significativo, para daí partir para processos amplos. Mas, isso exige uma elaboração que eu não tenho.

(PROFESSOR PESQUISADOR) Você falou de selecionar conteúdos e de uma estrutura para trabalhar esses conteúdos que parte do macro para o micro e que isso tem uma relação com a

necessidade que o aluno tem em função dos vestibulares, então pergunto, qual o papel do Enem, qual a força do Enem na definição desses conteúdos e daquilo que está acontecendo em sala de aula?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Aqui na experiência que temos, aqui na Escola, no geral, não há a perspectiva de cursar a universidade pra maioria dos alunos. Também essa discussão nós não pautamos e, eu particularmente, pela nossa realidade não está diretamente vinculada a disputa por vagas na universidade, eu acabo não fazendo essa relação, mas, assim, eu tenho uma compreensão geral dos conteúdos que são pedidos na prova do Enem e, a partir delas, eu busco estabelecer o conteúdo da disciplina, é que a perspectiva do mundo antigo para contemporaneidade, que é um problema também porque aí existe uma série de temas que na prática a gente não consegue tratar, mas a tentativa muitas vezes é nesse caminho.

(PROFESSOR PESQUISADOR) Trabalhar a História a partir de eixos temáticos, interdisciplinaridade, que pelo que você já falou, ou seja, que sequer os professores de História conseguem se encontrar e se articular, já por isso me parece que essa ideia de interdisciplinaridade já não funcione, mas eu queria que você falasse o que você pensa sobre interdisciplinaridade, ensino voltado para as competências, ensino de História a partir de eixos temáticos, qual a ideia que você tem sobre essas coisas?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) A interdisciplinaridade é muito importante, é, repete a pergunta Macedo.

(PROFESSOR PESQUISADOR) Interdisciplinaridade, trabalhar para o desenvolvimento de competências e trabalhar o ensino de História a partir de eixos temáticos?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) A História por eixo temático me parece mais viável do que essa História factual narrativa das grandes civilizações do mundo antigo até o mundo contemporâneo, isso é muito abstrato, não tem concretude e muitas vezes a aula de História se torna sem sentido porque nos envolvemos com esse tipo de discussão, eu acredito que é mais do que importante criar um repertório de temas para o ensino de História a partir da compreensão da realidade local, agora, isso demandaria um estudo pra definir, ter uma clareza maior da realidade local, das questões que são significativas para o aluno.

(PROFESSOR PESQUISADOR) O saber que o professor carrega, é muito isso que nós estamos querendo compreender com essa pesquisa, você diz Educação de Jovens e Adultos e faz uma opção que me parece que foi uma decisão muito sua, não foi algo discutido com coletivo na escola, para estudar na perspectiva do trabalho, focalizar ou enfatizar o ensino de História na perspectiva do trabalho, do tema trabalho até porque são alunos trabalhadores,

então, esse é um gancho interessante, foi uma sacada sua, tenho dito muito isso que às vezes essas boas iniciativas ficam muito na dependência do esforço individual, que é algo exitoso, que há um mérito grande nisso, mas que a gente terminar encontrando dificuldades porque falta o suporte, ou seja, a rigor, isso é trabalhar a partir de um tema, se pensou um tema, um tema articulado ao cotidiano deles.

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) E que pudesse me salvar de está completamente à mercê de um milhão de possibilidades, então, definir o trabalho como eixo estruturante do meu conteúdo programático é uma forma de estabelecer uma relação significativa na medida em que quase todos são trabalhadores e de me dar uma direção.

(PROFESSOR PESQUISADOR) Nós elegemos alguns conceitos, em nossa pesquisa estamos trabalhando com significantes, são conceitos que aparecem nos documentos, no cotidiano da escola, ensino de História, no livro didático de História e a partir desses conceitos-significantes a gente vai interpretar alguns sentidos, alguns significados, por exemplo, a discussão sobre Encontros Culturais, como eu digo aqui no roteiro de entrevista, o estudo dos Encontros Culturais entre europeus e índios consta na proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais, dos Referenciais Curriculares para o Ensino Médio do Estado da Paraíba e na Matriz de Referência do Enem, então, o que eu estou querendo dizer com isso é que os documentos, os referenciais que discutem o ensino de História trazem Encontros Culturais como um tema importante, uma discussão importante, então, ao abordar nas aulas de História essas experiências do passado colonial, no caso dos encontros entre europeus e índios e da Questão Indígena hoje que posição você assume?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Qual o sentido da palavra posição na sua pergunta?

(PROFESSOR PESQUISADOR) Eu tenho trabalhado com o conceito, com a ideia de que as identidades são contingenciais e precárias, assim, eu posso assumir uma posição num determinado contexto e outra posição noutro contexto, são posições de sujeito, o mesmo sujeito pode assumir posições diferentes em função do contexto, dependendo do grupo ao qual ele se articula naquele momento, às vezes, é possível assumir uma posição numa sala de aula e outra posição, que não seja tão distante, em outra sala, então, quando você trabalha encontros culturais, como os aborda em sala de aula, a partir de qual percepção, de qual ponto de vista?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Nessa questão específica dos encontros entre índios e europeus, eu busco destacar dois sentidos, a miscibilidade, como diria Gilberto Freyre, em Casa Grande e Senzala, ou seja, a mistura de duas grandes civilizações, dois

povos, duas culturas, duas sociedades muito diversas e, em certos aspectos, muito conflitantes em termos culturais, então seria a mistura e a miscigenação por um lado e, por outro lado, eu busco denunciar um crime quando eu abordo a história dos ameríndios no encontro com os europeus, a minha preocupação é demonstrar que houve um genocídio que houve (a entrevista foi momentaneamente interrompida). Eu abordo essa temática pela questão da miscigenação, da mistura cultural, étnica, enfim, religiosa, em todos os aspectos possíveis e a denúncia do genocídio, do crime que parece que perpassa toda a história.

(PROFESSOR PESQUISADOR) Que outras situações de encontros culturais você trabalha em sala de aula? Como as aborda? E como o estudo dos encontros culturais pode contribuir a vida dos estudantes? Se possível, exemplificando com algo que em sua experiência você acha que funcionou.

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) No geral, a temática dos encontros culturais eu costumo enfatizar no estudo de Brasil Colônia, especialmente, dos séculos XVI e XVII, agora de cabeça eu não saberia dizer se faço esse tipo discussão em outras séries com outros conteúdos, é eu acredito que o estudo dos encontros culturais, a reflexão sobre os encontros culturais é uma questão fundamental pra nós enquanto brasileiros que somos resultado do encontro de três etnias que possibilitou o surgimento de uma sociedade miscigenada e mestiça culturalmente, então, discutir encontro cultural é compreender a nossa própria posição na história do mundo enquanto povo miscigenado e culturalmente híbrido.

(PROFESSOR PESQUISADOR) Além de encontros culturais, outros temas e conceitos têm grande importância para o ensino de História como sujeito histórico, identidade, tempo e lugar. A esse respeito, como você define sujeito histórico?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Sujeito histórico é aquele que age, que realiza uma ação. Sujeito pode ser individual ou coletivo, meu estudo de mestrado foi compreender os conflitos que “houveram” entre a arquidiocese da Bahia e a comunidade de Canudos liderada por Antônio Conselheiro, os sertanejos, eles agiram, eles construíram um caminho de organização social, de organização política, religiosa, eles agiram com autonomia. Sujeito no meu entender, na minha forma de compreender é aquele que age com autonomia, ele pode ser individual ou coletivo, repito, o operariado é um sujeito histórico, às vezes supervalorizado.

(PROFESSOR PESQUISADOR) Identifique um conteúdo de História que tem sido mobilizar em suas aulas para discutir o conceito de sujeito histórico, você já deu exemplo de canudos.

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Eu tenho trabalhado com o tema Canudos por que, inclusive, meu acúmulo é nele, eu trabalho também com o Cangaço que diz respeito à História da Paraíba, é... Enfim, Acredito que é por aí.

(PROFESSOR PESQUISADOR) Como o estudo do conceito de sujeito histórico pode contribuir para a vida dos estudantes?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Eu acredito que se a gente conseguir despertar a consciência de que nós não somos apenas objeto da História, que nós não estamos apenas determinados por estruturas, mas também temos alguma margem de ação, alguma possibilidade de transformação social, histórica, política se a gente despertar ou contribuir para o despertar da consciência de que é possível agir mesmo com todos os impedimentos, mesmo com todas as estruturas, é ... Eu acho que aí vai tá o sentido de sujeito.

(PROFESSOR PESQUISADOR) Como você define identidade?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Eu penso identidade não como essência o que define um ser, mas como uma situação de posição e contexto. A partir do mundo em que nascemos e vivemos, mundo social em que nascemos e vivemos, nós construímos uma série de signos que nos define, nada mais histórico do que a identidade.

(PROFESSOR PESQUISADOR) Isso, então, identifique um conteúdo de História que tem sido mobilizado para discutir identidade e como o estudo desse conceito pode contribuir para a vida dos estudantes?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Esse estudo de identidade eu tenho trabalhado com o Brasil Colônia, com a questão do genocídio ameríndio e com a escravidão africana, assim eu tenho buscado demonstrar no diálogo, o que nem sempre é fácil, que a situação histórica em que esses povos estiveram envolvidos os “definiram” inclusive em seu aspecto cultural identitário.

(PROFESSOR PESQUISADOR) Para a gente fechar, essas últimas questões estão mais ligadas às noções de tempo e lugar. É sempre muito presente no ensino de História a discussão sobre o lugar, por exemplo, sobre as relações entre universal e particular, global e local, nesse sentido, como vem sendo trabalhada, em sala de aula, a relação entre História Local, História do Brasil, História Universal, de certa forma, isso foi respondido, mas caso você queira acrescentar alguma coisa?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) É... Isso aí... É... A questão da Geografia no estudo da História é um problema que acompanha a História desde quando nasceu enquanto ciência, nós historiadores costumamos negligenciar o estudo do espaço como determinante dos processos históricos, na nossa formação universitária isso também acontece, embora a gente tenha aí grandes historiadores que fizeram uso da Geografia como fator de explicação da história, o Caio Prado Júnior, os fundadores dos *Annales* Marc Bloch, Braudel, demonstrando a importância de compreender a influência “do espaço” no agir dos homens.

É... Bem, acho que, no geral, a minha dificuldade é exemplificar o que eu falo dentro do meu trabalho, acho que você já percebeu que minhas respostas muitas vezes são evasivas, quando eu tento aplicar o meu discurso geral dentro do meu trabalho particular, talvez seja pela pouca prática de formular essas questões no meu cotidiano, nós não discutimos, nós não amadurecemos, nós não acumulamos, a gente vive no pragmatismo de dar 40 aulas por semana, corrigir centenas de provas, preencher dezenas de cadernetas e a gente não tem tempo de nos autoanalisar, analisar a nossa prática e, aí, eu sinto que estou tendo dificuldade de dar concretude às minhas considerações gerais.

(PROFESSOR PESQUISADOR) Compreendo, mas, de toda maneira, termina sendo uma discussão e reflexão sobre a prática, a nossa pesquisa é também uma reflexão sobre a prática porque todo professor de História com quem agente conversa, é claro que isso remete também a uma reflexão acerca do que eu estou fazendo, não só como pesquisador, mas como professor, que são coisas muito articuladas, principalmente, no caso desse objeto que escolhemos para trabalhar, então, para a gente não interessa só uma coisa que foi planejada traçada previamente, é como eu lhe disse, currículo acontece independentemente de agente planejar ou não, você entra em sala de aula, você vem às vezes com um determinado planejamento, mas ocorreu algo que chamou a atenção, o aluno destacou um ponto e a aula caminha naquele sentido, isso mostra o que eu tenho tentado defender, que o currículo é uma prática discursiva na medida em que ganha sentido a partir do momento em que entra em contato com as subjetividades das pessoas, eu tenho amadurecido muito a ideia de que o ensino de História tem muitos problemas, mas o melhor do ensino de História é o próprio professor, é o aluno, são as pessoas, quando elas são bem intencionadas, dedicadas, mas, ainda assim, nós temos barreiras que impedem que a gente avance no sentido que agente pretendia ou pretende.

Papel da contextualização, como a contextualização tem aparecido no ensino de História, a partir de sua experiência, e a partir de qual perspectiva temporal os temas de História têm sido trabalhados em sala de aula? Sobre a perspectiva temporal, quando você abordou o tema que você escolheu como estruturador, de certo modo, você já fez essa referência, isto é, que escolheu o tema “Trabalho” e o desenvolve partindo da antiguidade para a contemporaneidade, então se você puder falar um pouco sobre contextualização?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Contextualização aparece em que sentido Macedo? Eu sei que inclusive esse tema aparece nos PCN, de estabelecer uma relação significativa do conteúdo com a realidade social do aluno, é isso?

(PROFESSOR PESQUISADOR) É eu penso mais nessa perspectiva, embora muitas vezes, seja também pensado como a contextualização do tema abordado.

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Por exemplo, ao trabalhar de Canudos fazer estudo geral sobre o Brasil republicano do período, os contextos mais amplos, é por aí?

(PROFESSOR PESQUISADOR) Mas nem todo mundo tem tido essa compreensão de que a contextualização significa, por exemplo, ao selecionar um tema considerar o contexto social e cultural dos sujeitos envolvidos naquela discussão.

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Agora isso pressupõe a aproximação entre professor e aluno e isso não acontece, porque um professor que tem centenas de alunos, ele não se aproxima de nenhum e no caso do EJA existem dificuldades adicionais, os alunos não têm regularidade, então, você não conheceu o aluno, você tem uma compreensão geral a partir do lugar onde ele mora, do lugar onde a escola está situada, você pode compreender um pouco da condição dele quando ele fala das condições de trabalho, mas, na realidade, a gente não tem proximidade com o aluno e dentro da carga horária a qual nós somos submetidos é impossível ter a proximidade, isso torna difícil fazer esse trabalho de contextualização, eu vou dar um exemplo, quando eu busco trabalhar a temática das religiões afro-brasileiras existe uma rejeição muitas vezes raivosa ao estudo desse tema e o professor que se aproximar mais dos alunos vai perceber que a rejeição está ligada ao seu mundo social de pentecostalismos de, enfim, de religiões cristãs, especialmente, o pessoal da periferia, do mundo pentecostal, eu ainda não encontrei um meio de trabalhar esse assunto com os alunos porque a tônica geral é de rejeição.

(PROFESSOR PESQUISADOR) E a gente fica naquele dilema de entender o contexto deles, respeitar esse contexto, inclusive o contexto religioso, mas a gente também não pode compartilhar com a ideia de rejeição preconceituosa, esse é um desafio.

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Mas, o ensino efetivo de História pressupõe contextualização porque se ele não perceber que a história, em grande medida, o determina, ele não vai ter interesse em estudar História, não é verdade? A relação entre passado e presente é também uma relação fundamental, Bloch, lá no *Apologia da História*, faz uma defesa sobre o Método Regressivo, de você partir do presente em busca de experiências mais remotas porque o presente que é significativo, o presente é que tem concretude, o resto são abstrações, mais ou menos qualificadas, mas são abstrações.

(PROFESSOR PESQUISADOR) A ideia de trabalhar a História a partir de eixos temáticos, algo que eu particularmente sou simpático, mas também não tenho como uma espécie de salvação dos nossos problemas, inclusive na sua fala você demonstra muita clareza de que o

problema do ensino de história é de natureza complexa, porque envolve realidade social, estrutura escolar, tem um monte de coisas, preconceito, ideologia.

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Regime de trabalho.

(PROFESSOR PESQUISADOR) Regime de trabalho, sem dúvida, condições de trabalho, enfim, mas a História a partir de eixos temáticos dialoga muito bem com o Método Regressivo e com a ideia da História Problema, de você partir de um problema do momento, do presente e a partir daí você vai buscar na História, no passado, elementos que possam solidificar a compreensão desse problema atual, dá mais sentido, dá mais entusiasmo para você mergulhar no passado, eu acho que é uma ideia muito interessante, o problema reside em muitas dessas questões que você colocou. Os referenciais curriculares estão muito bem pautados nessa compreensão que parte de um problema, a sugestão de trabalhar a partir de eixos temáticos é uma discussão já bastante amadurecida o problema maior é como concretizar isso, como viabilizar isso, a gente vive um paradoxo, por exemplo, com essa história do Enem, onde o foco passa a ser o ingresso na universidade, o Enem está entrando assim com muita força anulando muitas outras questões que eu acho de suma importância como a História Local.

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Ô Macedo, algumas considerações finais, entendo que essa discussão do currículo ela não dá liga, ela não tem efetividade porque na maioria das experiências ela vem de cima pra baixo, se nós não conseguimos “se” organizar internamente nas escolas por áreas, a gente não vai avançar a qualidade do ensino de História, é preciso um trabalho orgânico dentro das escolas e dentro das escolas por áreas, a minha dificuldade muitas vezes de formular as questões que você perguntou, volto a dizer, se deve a minha pouca prática de formulá-las e eu não as formulo porque não tenho espaço no cotidiano pra fazer isso e muitas vezes a gente fica perdido com a discursividade dessas questões, eu acredito que eu tenho um pouco mais de clareza prática, mas na hora de formular vem a dificuldade, então, assim, tem que passar pelas áreas nossa, o ensino precisa ser discutido na área, a gente precisa compreender a realidade social que nós vivemos, reconhecer as nossas dificuldades, estabelecer estratégias de ação, finalidades educativas e, se não passar pela área, a gente não vai caminhar.

(PROFESSOR PESQUISADOR) Eu te agradeço, acho que foi uma conversa enriquecedor não só para a pesquisa, mas para quem lida com o ensino de História uma conversa como essa precisa se repetir, assim, ter mais fóruns para discutir essa questão, seria o importante reunir mais professores de História, Geografia, Sociologia para pensar tantas questões que são próximas. Mas, é isso, a gente vai nadando contra a corrente.

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) E nos tornando um pouco melhor a cada dia, pois é experiência que nos forma. Cada ano eu me sinto um pouquinho melhor do que no ano passado.

(PROFESSOR PESQUISADOR) É, só pra ilustrar e finalizar quando cheguei aqui na Escola e fiquei te aguardando, um colega seu estava ali na sala dos professores lendo o cartaz da paralisação e falou: “eu não acredito em nada disso, eu não quero saber de mais nada disso”. Eu até entendo essa frustração política que toma conta de muitas pessoas, mas eu fiquei pensando, mas não acredita em quê? Porque se a perspectiva é que amanhã em função de uma paralisação, de uma greve todas as coisas estarão transformadas, eu também não acredito, mas eu acredito na necessidade de que a gente faça um pouco, o pouco que seja cotidianamente.

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Agora, o que eu percebo Macedo é que muitas vezes essa fala aparece como uma tentativa justificar a omissão diante da responsabilidade de se engasgar, eu também não acredito nas formas institucionais que estão postas, mas é preciso construir alguma coisa alternativa e, na maioria das vezes, quem fala que não acredita é como se tivesse um carimbo de legitimidade ao eu estou fora, eu não vou me envolver, eu não vou construir, e muitos dos problemas da educação que nós temos “é” porque nossa cultura de aceitação é pela nossa cultura da não construção de vias alternativas.

(PROFESSOR PESQUISADOR) Essa semana a gente estava tendo uma discussão lá no *campus* do IFPB em cabedelo, que a gente tem problemas lá também, a gente tem um problema de acessibilidade lá que é terrível, pois quando o IFPB foi se instalar em Cabedelo, a prefeitura se comprometeu a oferecer uma contrapartida e a prefeitura se compromete, mas não cumpre. Os caras não cumprem e a gente tenta fazer o ato, se articular com a população local para fazer a luta e poucos participam, é uma reclamação generalizada em *WhatsApp*, reclamar no *WhatsApp* é bom, mas é muito cômodo, eu estou dentro de casa tomado banho, cheirosinho, vendo tevê, coloco lá o comentário, todo mundo compartilha, mas as lutas precisam ir além, acho que a gente tá vivendo um momento assim muito dramático da nossa existência, o individualismo pós-moderno tem muita força, ao mesmo tempo nós temos algumas resistências que precisam se fazer como resistência coletivas e esse embate tem sido um drama.

ENTREVISTA 06 - ESTUDANTE ENTREVISTADO 3 (EE3)

ENTREVISTA REALIZADA COM UM ESTUDANTE DE HISTÓRIA DA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO CÔNEGO FRANCISCO GOMES DE LIMA, SITUADA NO BAIRRO DO RANGEL, NA CIDADE DE JOÃO PESSOA.

DATA DA ENTREVISTA: 10 DE JUNHO DE 2015

LOCAL DA ENTREVISTA: ESCOLA CÔNEGO FRANCISCO GOMES DE LIMA

O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA ENTREVISTA 06: Após a entrevista com O professor, solicitamos que o mesmo escolhesse de forma aleatória um (a) aluno (a) de uma turma do terceiro ano do Ensino Médio. Feita a escolha, o aluno assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e, de posse desse documento, realizamos a entrevista no dia 10 de junho de 2015.

Inicialmente, expomos que se tratava de uma pesquisa de doutorado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal da Paraíba, assim como, enfatizamos que a pesquisa já tinha sido autorizada pelo Comitê de Ética da UFPB, que seria preservada a identidade dos sujeitos entrevistados e que se tratava de uma pesquisa sobre currículo-ensino de História do Ensino Médio, na cidade de João Pessoa. Em seguida, destacamos a importância da participação dos sujeitos entrevistados, esclarecemos a dinâmica da entrevista. Por se tratar de um estudante da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que, segundo informação prévia do professor, tinha seu foco mais voltado para os temas relacionados ao trabalho, fizemos algumas mudanças em relação ao roteiro utilizado nas entrevistas com os alunos do Ensino Médio Regular.

PERFIL DO (A) SUJEITO (A) ENTREVISTADO (A)

O estudante entrevistado tem 35 anos, é aluno do terceiro ano do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos (EJA), do turno da noite, tem duas aulas de História por semana, reside no bairro do Costa e Silva, se locomove para a Escola de motocicleta, exerce atividade profissional, trabalha com carga e descarga de produto alimentício.

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA

(POFESSOR PESQUISADOR) Que importância você atribui ao estudo de História?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Pra mim interessante, pra mim é muito interessante até porque pra que você fale de algo é preciso você conhecer a história, então,

assim, é como o professor fala, pra gente chegar até aqui, para ir mais à frente tem que conhecer como foi no passado, então, pra mim, assim, conhecer a história daquilo que aconteceu no passado e hoje se encontra presente no dia a dia de nossa vida também é muito interessante.

(POFESSOR PESQUISADOR) Você pretende fazer vestibular? Ingressar na universidade? Qual é a sua pretensão de continuidade quando concluir o Ensino Médio?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Pronto, eu acabei de me inscrever no Enem, pretendo, eu também tenho o prazer e é um sonho dentro de mim em ser um professor de universidade, então, a minha determinação é concurso público e chegar a uma universidade e, aí, sempre que “aparecer” concursos públicos também pretendo, mas ainda fico na prioridade de me formar, de fazer uma universidade.

(POFESSOR PESQUISADOR) No caso, você se inscreveu para o Enem?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Já me inscrevi para o Enem, pra fazer, fiz o ano passado, mas só tirei 613 pontos tentei para física ou matemática, mas não cheguei à pontuação que era para ter alcançado, para alcançar essa vaga.

(POFESSOR PESQUISADOR) Esse ano você está inscrito para tentar novamente?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Já, já estou inscrito.

(POFESSOR PESQUISADOR) Pretende tentar novamente para Física?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Com certeza. Assim, eu “dependentemente” da nota que eu tirar esse ano, se eu me encaixar em Ciências das Religiões eu vou fazer, assim era para eu ter feito esse ano, eu ganhei vaga em alguns cursos, mas não deu pra mim porque sempre gostei de Matemática e Física, em terceiro lugar, em Ciências das Religiões, é porque eu estudo a bíblia, mas eu almejo sim chegar à universidade, por isso, que há uma dedicação da minha parte.

(POFESSOR PESQUISADOR) Ok, essas primeiras questões estão mais relacionadas à construção do perfil, conhecer um pouco seu perfil, agora a gente entra na discussão mais ligada ao currículo e ensino de História, então, em sua vida de estudante, quais os assuntos de História que foram trabalhados em sala de aula foram mais significativos para você?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Assim, que teve mais importância né? durante esse período todo?

(POFESSOR PESQUISADOR) Durante toda sua vida de estudante.

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Assim, claro que se eu fosse lembrar todo detalhe do que eu aprendi, do que me chamou tanto a atenção são “bastante” coisas né? Mas, agora pouco mesmo, eu fiz um trabalho de História falando sobre a bandeira imperial e a

bandeira do Brasil, a de hoje, a diferença das cores, essas coisas, então, assim, pra mim foi uma grande importância porque até eu mesmo não sabia, porque levei um bom tempo sem estudar na minha vida para me dedicar ao trabalho, então, por eu não ter esse conhecimento em relação uma bandeira ao outra, então, para mim teve um grande significado.

(POFESSOR PESQUISADOR) Foi um estudo significativo. Além disso, quais debates ocorridos em sala de aula, em aulas de História, foram mais marcantes? Discussões, debates em sala de aula que você recorda? Pode ter sido esse ano também.

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Pode ter sido não, foi esse ano. Sobre esse aqui, porque a aula foi oral e ele fez algumas perguntas que “pra mim” poder me dedicar aquilo que ele ia perguntar, pra mim foi muito importante realmente, me chamou muito atenção, que foi entre a plantação de tabaco daquele tempo e do café, isso aí foi que marcou pra mim porque assim eu não tinha esse conhecimento de tudo isso.

(POFESSOR PESQUISADOR) E o que mais lhe chamou atenção dentro dessa discussão, desse tema?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) É assim, pra mim, porque naquele tempo havia uma aliança entre os plantadores de tabaco e café e, por outro lado, como até hoje, tem algumas diferenças entre os agricultores, porque a evolução foi atualizada né? É o que a gente vê hoje, mas, é que sempre houve esse meio de se trabalhar em equipe e assim, pra mim, eu ... Eu ... A minha visão é que foi interessante tanto esse assunto que ele perguntou pra mim como as estrelas que têm que eu não sabia também, os estados, o Distrito Federal, tudo aquilo ali então pra mim foi de “um certo” valor.

(POFESSOR PESQUISADOR) Como você tem organizado seus estudos de História? Por quais fontes você tem estudado?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Internet. Internet e o próprio livro que a Escola oferece, que foi dado, passado pra nós, esse livro. E por eu não ter acesso à internet na minha casa, só no trabalho, alguma coisa que eu preciso ver então eu pesquiso na internet, mas para teu conhecimento de ler então eu procuro um livro.

(POFESSOR PESQUISADOR) O livro que foi adotado aqui na escola?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Isso, isso, isso.

(POFESSOR PESQUISADOR) Como você analisa esse livro? Porque como eu conversei com professor, ele disse que vocês têm utilizado o livro, mas também outros textos, você está me dizendo que estuda mais por internet, mas há algum momento em que você ler o livro, que permita você pode dizer o que achou do livro?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Confesso que o uso do livro tem sido muito pouco, por eu trabalhar em dois empregos está muito corrido, todos os dias eu tenho uma hora de almoço, o que eu quero fazer de estudo pesquisa então eu vou à internet, o livro só em alguns momentos em casa para tirar algumas dúvidas daquilo que eu vejo lá e que o livro relata, então é isso aí.

(POFESSOR PESQUISADOR) Qual é seu horário de trabalho?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) pego de 04 h e meia da manhã, em um trabalho, vou até 07 h eu saio de 07h vou até 11h na Bom Todo, largo de 11 h, pego de 12 h, de 12 h volto para o trabalho, largo de 04 h e meia (30 m) da tarde e volto pra esse outro que é o Sacolão de Frutas e Verduras.

(POFESSOR PESQUISADOR) Quando termina a jornada vem direto para a Escola?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Aí tomo banho, como falei pra você, tem dia que não almoço, como hoje, não almocei nem jantei e venho porque em mim há um prazer de chegar, eu nada mais nada menos, sou simplesmente um sonhador, se eu sonho eu, corro atrás.

(POFESSOR PESQUISADOR) Como que o ensino de História Local, por exemplo, História da Paraíba tem aparecido nas aulas de História? Tem aparecido? Vocês têm estudado História da Paraíba?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Não, não, na verdade, não.

(POFESSOR PESQUISADOR) Quando você faz qualquer estudo de História qual a importância que tem pra você, embora você tenha dito que não vem estudando História da Paraíba esse ano, mas qual a importância de articular, conectar o local ao global, por exemplo, História do bairro, da cidade com a História Universal? Que importância isso tem?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Bom, é que conhecimento nunca é demais. Mas, assim, se eu falar que tenho esse conhecimento da História do local, eu não tenho isso, como você já falou é mais global, a História do passado, até porque esse nosso programa que a gente estuda do EJA tem dado muito pouco porque é muito corrido, uma que, também por causa de paralisação, essas coisas atrapalham muito, realmente me atrapalhe porque o correto era pra gente terminar agora, era passar para o outro mês, por isso, que o certo conhecimento de História, o desenvolvimento de História é muito pouco.

(POFESSOR PESQUISADOR) Agora a gente entra no terceiro momento da entrevista, na pesquisa nós selecionamos alguns conceitos que são bem presentes no ensino de História como Encontros Culturais, Sujeito Histórico, Identidade, Tempo e Lugar, então vamos falar

um pouco sobre isso. Levando em consideração seus estudos de História, como você analisa os encontros culturais entre europeus e índios na história do Brasil?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Como é que?

(POFESSOR PESQUISADOR) Como é que você analisa? A gente sempre faz um estudo de História, seja no Ensino Fundamental, a gente sempre fala da chegada dos europeus que se encontram aqui com os índios que estavam por aqui, como é que você vê esses encontros na História?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Assim, eu, eu tenho, um, assim, sobre esse assunto aí eu não tenho um conhecimento mais elevado do encontro entre eles, uma coisa é que através de tudo isso um benefício, houve um benefício entre os europeus e os índios até como houve uma grande mudança, então, assim, eu não tenho conhecimento mais profundo em relação a esse assunto, mas a certeza que houve um meio de, como é que eu digo? De mudança entre essas duas “equipe”.

(POFESSOR PESQUISADOR) Então, você acha que quem ganhou? Quem perdeu? Foi bom pra todo mundo?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Na verdade, eu acho que nós ganhamos com isso, porque, entre um lado e outro sempre um ganha e outro perde, só que houve alguns benefícios sim, aquilo que os próprios índios não sabiam os europeus mostraram que sabiam e aquilo que os europeus não sabiam os índios mostraram que sabiam. Então, eu acho que houve benefícios em ambas as partes.

(POFESSOR PESQUISADOR) Que outras situações, vamos pegar carona numa questão que você já falou, você falou que gosta de discutir religião, então pode ser esse tema ou outro, mas que outras situações de Encontros Culturais você tem estudado nas aulas de História? E como você as aborda? Nós falamos sobre a questão entre índios e europeus, por exemplo, mas essa questão da religião tem sido discutida em sala de aula? Como você tem pensado essa questão?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Hoje na sala de aula o conhecimento ainda é muito pouco, sobre a religião ou a História do passado ou do benefício de conhecer a religião, assim, eu mesmo, eu estudo porque “eu” sou uma pessoa que sou curioso, então, por eu ser curioso “eu” estudo a bíblia, que “religião são muito detalhados”, cada um com sua em suas características e suas qualidades, com seus conhecimentos, então, eu só fui uma pessoa dedicado a ler a bíblia pra ter um conhecimento, um pouco da História do passado, do que se fala, porque é preciso que você tenha conhecimento daquilo que se fala hoje e que foi falado no passado e que chegou ao seus ouvidos, e chega por meio de que outras pessoas falam, por isso que houve essa dedicação de eu estudar todos os dias e realmente eu tenho dezesseis “bíblia”,

dois cadernos “escrito” de tudo aquilo que eu estudei, dos meus conhecimentos, do meu entendimento, de muitas busca, então, assim, é algo bem, pra mim, valioso, pra mim foi gratificante, foi bem vindo essa dedicação da minha parte de conhecer a História de alguém no passado que até hoje se conta.

(POFESSOR PESQUISADOR) Em algum momento, você lembra-se de ocorrer esse debate sobre a religião em sala?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Não, em sala de aula eu jamais faço isso, eu, porque, assim, se você fala sobre religião dentro de uma sala de aula, a primeira coisa que surge é religião, futebol e política, a primeira coisa que se comenta é que ninguém debate sobre isso, só que tem que haver um debate, é... Eu digo debater um conhecimento e saber distinguir de uma religião, de um futebol, e de uma política, só que, assim, as pessoas dizem que isso não se discute, só que tem que discutir sim, um assunto daquilo que você sabe ou daquilo que as pessoas falam porque se não “haver” uma discussão entre o meu conhecimento e o seu e a gente não haver um concílio pra gente chegar “onde” a gente quer chegar, então, quer dizer, vai se ter é, como é que eu digo, eu mesmo, não aqui, em outros cantos que eu vou eu sempre mostro que a importância e conhecer a História bíblica, eu debate o assunto sim, chega momento de até amanhecer o dia porque é uma coisa que eu gosto, então, assim, eu não quero mostrar pra ele que eu estou certo ou que quem escreve tá certo, mas o que eu quero mostrar em si é que a pessoa tem um conhecimento daquilo, entendeu?

(POFESSOR PESQUISADOR) Entendi. Sobre sujeito e identidade, que são outros conceitos que a gente tem trabalhado como você define sujeito? Quem são os sujeitos que constroem a história? Em seu ponto de vista.

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Os “político”, os nossos administradores “político”, porque são eles que criam as leis, são eles que, as leis duram muito pouco, então, na verdade, hoje são eles que mandam.

(POFESSOR PESQUISADOR) Você acha que a História é construída fundamentalmente por eles?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) É porque a política “ela” surge desde a antiguidade, sempre houve isso aí, então, hoje sim é que ela se modernizou né? E que hoje agora que somos é eles que mandam, na verdade, é isso, eles, pelo menos, tem seus próprios conceitos, então, por isso, eu defino nisso aí que hoje a política de nosso país, os nossos políticos, eles, na verdade, quem manda, porque enquanto dormimos eles criam uma lei e que quando acordamos é outra.

(POFESSOR PESQUISADOR) Mas, e você? Não se acha um sujeito da História?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Com certeza, porque hoje tudo é política, hoje nós não temos como fugir de política, trabalho é política, religião é política, tudo, tudo é envolvido política, então, com certeza, não só me acho como também me sinto, e tenho certeza, fazemos parte dessa política.

(POFESSOR PESQUISADOR) O ensino de História tem contribuído para melhorar a sua compreensão sobre a realidade brasileira e mundial?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Muito pouco, muito pouco porque eu não tenho hoje uma total dedicação para conhecer a História do nosso país por causa do trabalho, e hoje tem meio de você saber, hoje as “televisão”, os meios de comunicação, “ele” vem desenvolvendo de uma maneira tremenda e mesmo que não precise você ler um livro, mas você acaba conhecendo, como, todos os dias, eu assisto aquele o jornal da Record e ele sempre fala de alguma coisa do passado e realmente é fundamental.

(POFESSOR PESQUISADOR) E o ensino de história tem contribuído com o seu mundo do trabalho? De alguma maneira tem contribuído para você pensar refletir sobre aquilo que você trabalha, sobre o seu trabalho?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Não, não porque hoje o trabalho é mais, é menos sofrido do que o do passado, né? Então, assim, eu, o conhecimento da História não traz benefício pra o meu trabalho porque eu trabalho com algo que não se envolve a História, né? Eu não tenho, eu não trabalho do que precisa do conhecimento da História.

(POFESSOR PESQUISADOR) Eu não estou falando do ponto de vista técnico, de como fazer, de como operacionalizar o trabalho, mas será que de outra maneira o ensino de História auxilia? Ou não auxilia?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Na verdade ele auxilia sim por causa do conhecimento, do conhecimento, até porque, o que se aprende lá atrás se executa hoje, claro que uma parte ou outra às vezes sim, claro que ajuda.

(POFESSOR PESQUISADOR) Como você entende identidade? O que você entende por identidade? Como você define a sua identidade como pessoa?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Eu afirmo assim que, é, você falar de você claro que você vai falar no nível de qualidade que você pode elevar lá ao mais alto que você puder, só que eu, assim, é, pra mim mesmo, eu falar de mim do seu jeito que sou, eu acredito que sou um profissional que respeite meus limites e os limites do próximo, trago isso de pequeno sempre sabendo onde botar meus pés, então, assim, eu me parabenizo por alguns comportamentos de atitude minha, pois, não aprendi assim de pai e mãe, mas no dia a dia e

por algumas histórias do passado que queira ou não acabamos nos envolvendo e trazendo de exemplo de vida e aí por isso que eu, é, me vejo com essa capacidade.

(POFESSOR PESQUISADOR) Aqui já sobre outros conceitos, de tempo e lugar. É sempre muito presente no ensino e estudo de História a discussão sobre lugar, por exemplo, sobre as relações entre universal e particular, global e local, nesse sentido, como vem sendo trabalhada em sala de aula a relação entre a História Local, a História do Brasil e a História Universal? Em sua experiência como estudante de História, como você ver se a coisa sendo articulada?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Sim porque há uma diferença né? Certa diferença porque, assim, outra coisa acabei de me lembrar, realmente a História de alguns presidentes, o próprio presidente esse João Pessoa, se eu não me lembro meu Deus, uma pessoa que também, ele eu também acabei, não recordo muito mas soube que um presidente do nosso próprio estado, isso? Do nosso estado? Não “lembro”, do nosso próprio país, ele era plantador de cana de açúcar, foi isso? E com isso é... Como é que eu posso dizer? Traz “um certo” benefício e conhecimento que eu não sabia em relação é... Ao nosso próprio estado, é o nosso país que tinha tudo isso, porque agora no momento eu não lembro, porque eu estava estudando isso foi no primeiro ano, entendeu? Tem algumas coisas que eu não “tô” na minha memória agora, não me traz a lembrança.

(POFESSOR PESQUISADOR) Como você pensa a relação entre o passado e o presente?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) A comparação?

(POFESSOR PESQUISADOR) A relação. Como o passado e o presente se relacionam?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Assim, houve claro uma grande mudança, né? Se algumas pessoas acham que no passado era bom, né? Mas, hoje a qualidade de trabalho, de ensino, de conhecimento, hoje é diferente do que a que existia no passado, então, hoje se torna mais prático, hoje você tem facilidade, só depende de você, “você” que escolhe o que “você” quer ser, porque hoje existe meio de você ter conhecimento daquilo que você quer investir, livro, internet, meios de comunicação, hoje, então, assim, hoje, como é que eu digo? Hoje a qualidade de hoje tem mais benefícios o que a do passado.

(POFESSOR PESQUISADOR) Mas, eu pergunto: quando você observa algo no presente, consegue estabelecer conexões com o passado? O ensino de História está auxiliando nesse sentido de alguma forma?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Sim.

(POFESSOR PESQUISADOR) A pergunta é a seguinte: conhecimento do passado interfere na sua vida presente? Conhecer algo do passado, ter o domínio de um acontecimento passado ajuda de alguma forma, em termos práticos, a compreender o presente?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Ajuda sim, até porque é... Pra que você execute algo hoje é preciso que você tenha um conhecimento do passado, em relação à História, então beneficia sim.

(POFESSOR PESQUISADOR) Por exemplo, você disse que hoje a situação do trabalho é melhor do que no passado, então, para você afirmar isso sobre o trabalho no presente de alguma forma, você tem algum conhecimento de como era o trabalho no passado.

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Assim, o que relata a História é que no passado tanto o benefício que hoje um profissional, um trabalhador ele tem, né? O que a História mostra que no passado as coisas não aparentavam ser como era, até porque, existia a escravidão, esse meio de que as pessoas era preciso trabalhar pelo prato de comida, meio que era, como que diz? Como é que eu digo? Era um meio de que você, assim, era dependentemente do seu senhor, então, assim, você trabalhava muito e não havia benefício nenhum, hoje você trabalha e tem seus benefícios, então, por isso, hoje você trabalha tem carteira assinada, ganha outros meios, mas no passado não existe, é isso.

(POFESSOR PESQUISADOR) De alguma forma o passado está nos ajudando a compreender o presente. Sandro era isso, te agradeço e deixo o espaço aberto para você fazer suas considerações.

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Assim, se a gente parar para analisar hoje o nosso conhecimento em meio a História tanto do passado como de hoje presente, eu particularmente, e a cada dia vem se aprimorando essa qualidade, conhecimento, claro que você não vai chegar lá na frente se você não conhecer hoje, então eu gostaria de me expressar de uma forma mais profunda em relação ao conhecimento da História, mas como eu falei é muito corrido hoje você que trabalha e que a família que você precisa ter uma de educação e que você precisa que hoje também as empresas favorecem beneficiar você, mas, por outro lado, ela também suga muito de você e então, assim, acredito que naquele tempo escravidão era mais sugado do que hoje porque muita das vezes você trabalhava só com necessidade de um prato de comida, hoje não, hoje você trabalha, você tem o seu próprio dinheiro, você tem o domínio daquilo que você executa, você tem o domínio durante trinta “dia” de trabalho em relação ao seu dinheiro e naquele tempo além de você não ganhar para aquilo que trabalhava ainda era obrigado, então, assim, no meu ponto de vista, hoje o nosso dia a dia de trabalho, ele tem sido muito beneficiado por alguns políticos também ter mudado essa história, esses conceitos de direitos humanos, então vem nos beneficiando, então é isso aí.

(POFESSOR PESQUISADOR) O que você acha sobre essa história de direitos humanos?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Tem coisa que eu concordo e tem coisas também que eu não concordo, porque os direitos humanos hoje para o pai de família trabalhador ele não tem tanta presença não, não tem, mas em relação a alguns grupos de baderneiros que a gente ver hoje num instante aparece, por isso que, não quero dizer que não é que não tem insignificância nenhuma, claro que tem, mas deveria olhar o outro lado da coisa também, não só um lado, mas que tenha uma visão ampla tanto para o bem quanto para o do mal, as pessoas que executar algo que não convém.

ENTREVISTA 07 - PROFESSOR ENTREVISTADO 4 (PE4)

ENTREVISTA REALIZADA COM UM PROFESSOR DE HISTÓRIA DA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO CÔNEGO FRANCISCO GOMES DE LIMA, SITUADA NO BAIRRO DO RANGEL, NA CIDADE DE JOÃO PESSOA.

DATA DA ENTREVISTA: 10 DE JUNHO DE 2015

LOCAL DA ENTREVISTA: ESCOLA CÔNEGO FRANCISCO GOMES DE LIMA

O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA ENTREVISTA 07: Fizemos o contato prévio com o professor e agendamos a entrevista que foi realizada no dia 10 de junho de 2015. Inicialmente, expomos que se tratava de uma pesquisa de doutorado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal da Paraíba. Assim como, enfatizamos que a pesquisa já tinha sido autorizada pelo Comitê de Ética da UFPB, que seria preservada a identidade dos sujeitos entrevistados e que se tratava de uma pesquisa sobre currículo-ensino de História do Ensino Médio, na cidade de João Pessoa.

PERFIL DO (A) SUJEITO (A) ENTREVISTADO (A)

O professor é formado em Estudos Sociais pela antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Guarabira (FAFIG) e em Licenciatura em História pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), fez dois cursos de especialização em História do Cotidiano (UEPB) e História das Grandes Navegações pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). O professor leciona há cerca de trinta anos, já trabalhou em escola privada e atualmente trabalha em duas escolas estaduais, na Escola Nicodemos Neves, com quarenta horas-aula e na Escola Cônego Francisco Gomes de Lima, com vinte horas-aula, nessa última, trabalha há cerca nove anos, ministrando, atualmente, aulas no Ensino Médio.

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA

(POFESSOR PESQUISADOR) O Estado, falando mais especificamente da Rede Estadual, tem oferecido cursos de formação?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Rapaz, esporadicamente tem, mas é muito difícil, vez por outra aparece um curso, mas é muito rápido, não tem formação continuada. Agora tem oferecido assim os cursos, ultimamente eles estão oferecendo na área de informática, a história de um PROINFO, né? Eles estão oferecendo para o professor se atualizar, mas é muito rápido.

(POFESSOR PESQUISADOR) Mas, na aérea de História?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Na área de História não, dizem aí que tem o mestrado profissional, mas não para História, para outras disciplinas, tem para Matemática, mas para História não.

(POFESSOR PESQUISADOR) Agora a gente entra na discussão sobre o currículo mais propriamente. Qual o currículo que serve de base para as aulas de história nas turmas de Ensino Médio? Como se faz a seleção dos conteúdos trabalhados em sala?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) A gente faz o Plano de Curso que vem nos livros, o livro que a escola adota a gente usa pra fazer o Plano de Curso, a partir daí, a gente tira os conteúdos, geralmente eu sigo um livro.

(POFESSOR PESQUISADOR) Então, vocês recebem o livro didático e os alunos recebem também?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) É que a gente escolhe. Muitas vezes, chega aquele livro que a gente escolheu, mas antigamente não chegava não, chegava outro, a partir dali a gente vai trabalhar aquele livro, entendeu?

(POFESSOR PESQUISADOR) O livro você sabe dizer quem é o autor?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Esse livro aqui o “autor” é Patrícia Ramos e, e, e.

(POFESSOR PESQUISADOR) É o Das Cavernas ao Terceiro Milênio?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) É, é esse. (o professor mostra o livro)

(POFESSOR PESQUISADOR) Todos os alunos receberam esse livro?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Sim, os alunos todos receberam. Agora, há uma dificuldade porque os alunos eles não trazem o livro, agora eu trabalho com o livro, sigo o livro, inclusive, até as anotações eu coloco na caderneta baseado no livro.

(POFESSOR PESQUISADOR) Então, a seleção dos conteúdos é feita a partir do Livro Didático. Como se dá a construção do currículo?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Por área, né. O pessoal da área de História se reúne no começo do ano, conversa as questões dos alunos e a gente faz um currículo assim com base no livro. A gente vai trabalhar aquele, às vezes é mudado, capítulos, dos capítulos e vai desenvolvendo.

(POFESSOR PESQUISADOR) Eu pergunto se há e qual a articulação entre o currículo da escola e documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais, os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio do Estado da Paraíba e a Matriz Referência do Enem? Se há alguma articulação entre o currículo da escola, a seleção dos conteúdos e esses documentos?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Porque é o seguinte, esses livros já dizem, já colocam lá em cima: esse livro foi preparado de acordo com o que vai ser pedidos no Enem. Aí a gente já tendo isso aí que é esse livro como o referencial, né? Agora, com relação ao estado, a História da Paraíba, aí é mais difícil por que esses livros não trazem né? E a gente praticamente não tem, assim, esse ano foi que a gente recebeu um material que fala de História e Geografia, misturado História com Geografia, sobre a Paraíba né? Os aspectos econômicos, sociais, mas não é História propriamente dita.

(POFESSOR PESQUISADOR) Esse material de Paraíba, os alunos recebem ou só os professores?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Esse ano só que recebeu foram os professores, eu não sei se o pessoal do turno da noite recebeu, mas da tarde não.

(POFESSOR PESQUISADOR) Então nós antecipamos essas questões sobre seleção de conteúdos e o papel do livro didático na seleção dos conteúdos.

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) É porque também é uma exigência. A gente exige e o estudante de História, que o professor tenha livro, que é importante né? Então é importante esse papel livro didático, até a escolha do livro a gente tem que ver o que se adapta melhor a região Nordeste porque tem muitos livros que agente vê que é mais adaptado à realidade do sul, assim esses conteúdos a gente seleciona muito.

(POFESSOR PESQUISADOR) Como é que tem sido pensada a relação entre os conteúdos trabalhados e as competências a serem desenvolvidas?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) É porque o aluno da escola pública, assim, é um aluno que já vem de uma realidade muito sofrida, a gente tenta levar aqueles conteúdos e

na hora de aplicar realmente a gente sente uma dificuldade porque o aluno vem de uma base mal formada, então, é meio difícil assim um aluno, ele, interpretar um texto, é meio complicado, o aluno falar sobre determinado assunto, eles não escutam muito a mídia, a rádio, ele não ver, não se liga muito na questão dos telejornais, na questão da informação, que dizer, então, que ele ver, então, esse conteúdo e essa competência “fica” meio assim, muito “dificultada” por conta que o aluno também, alguns até que contribuem, mais a maioria espera muito mais do professor.

(POFESSOR PESQUISADOR) Como que ensino da História Local aparece ensino de História aqui da escola?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) É o seguinte, cada professor, se ele tiver interesse e também foi uma coisa que o aluno exija, aí a gente vai procurar material, porque realmente a gente não tem, tem esse livro aqui (nesse momento o professor mostra o livro), esse livro foi dado acho que foi para o professor se basear por aqui, ele dá dados sobre a questão da economia.

(POFESSOR PESQUISADOR) Esse aqui é o livro de Paraíba que você falou?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Que a gente utiliza, vai utilizar esse ano para consulta.

(POFESSOR PESQUISADOR) Mas, isso tem chegado à sala de aula? Porque você disse que trabalha mais a sequência do Livro Didático e os temas da História da Paraíba tem sido trabalhado.

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Tem não, tem sido trabalhado não, só se algum professor aí.

(POFESSOR PESQUISADOR) No seu caso?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) No meu caso, não, a gente não trabalha Paraíba como sendo uma coisa, como uma disciplina porque o material é muito pouco, a gente não tem nenhum livro de História assim concreto sobre História da Paraíba para ser aplicado em sala de aula, não tem, aí a gente vai pegando assim subsídio.

(POFESSOR PESQUISADOR) Qual sua opinião sobre o ensino de História a partir de eixos temáticos e como que a interdisciplinaridade tem sido planejada e praticada na Escola?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Olha, eu acho que é esse ensino de História a partir de eixos temáticos eu sou a favor, eu acho que é uma coisa excelente você pegar temas, coisas mais ligadas a realidade do aluno, ligada à realidade nacional, do que muitas vezes você pegar aqueles temas lá da antiguidade, não sei de quando, que não têm muito a ver com aluno, eu sou a favor, a História tem que ser temática, uma coisa assim ligada a

contemporaneidade, “contemporizada”, você pegar temas, por exemplo, a gente tá vendo aí a questão do Estado, da democracia, problema desses governos autoritários, governo democrático, então, por ser ligado mesmo questão que o aluno está vivendo, eu acho que isso é importante.

(POFESSOR PESQUISADOR) E a interdisciplinaridade?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) É a interdisciplinaridade, como é que tem sido planejada e praticada na Escola, fica o seguinte, aqui mesmo na Escola fica a critério de cada professor, se ele acha fundamental entrar com o tema ele fica assim a mercê de criar aquela interdisciplinaridade e levar para o aluno, né, entendeu? Então, o professor aqui ele é livre, se ele quiser falar sobre economia do Brasil, então, na aula de História ele separa um dia aí e fala sobre isso.

(POFESSOR PESQUISADOR) Em nossa pesquisa, estamos trabalhando com alguns conceitos como Encontros Culturais, Sujeito, Identidade, Tempo e Lugar, queria que a gente discutisse um pouco a forma como esses conceitos aparecem no ensino de História. Então, inicialmente, eu digo o seguinte: o estudo dos encontros culturais entre europeus e índios no Brasil consta na proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais, dos Referenciais Curriculares para o Ensino Médio do Estado da Paraíba e na Matriz Referência do Enem. Ao abordar nas aulas de História essas experiências do passado colonial e a questão indígena hoje, que posição você assume?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Você pergunta a mim né? Que posição eu tenho em relação às experiências do passado colonial né?

(POFESSOR PESQUISADOR) É, particularmente na relação entre os índios e europeus, no Brasil colonial, e pensando também a questão indígena hoje.

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Assim, eu acho que em relação à Questão Indígena tem muita coisa que precisa ser esclarecida, né, principalmente, no campo da Questão Indígena essa ideia de o governo se apropriar da cultura indígena, querer dar uma direção, eu acho uma situação assim delicada, posição em relação ao indígena e em relação ao que aconteceu no passado, principalmente, na questão ligada à terra, né, a gente vai trabalhar na sala de aula, por exemplo, a área que fala dos territórios indígenas, a gente tem até uma certa dificuldade, né, os alunos ainda acham que o índio é um selvagem, que o mundo pertence aos brancos, então, acho que isso aí deveria ser melhor questionado nos livros, que os livros mostram mais a História como passado, o que passou, mas, hoje, a questão ambiental deveria ser mais trabalhada nesse sentido.

(POFESSOR PESQUISADOR) Que outras situações de Encontros Culturais, além da questão indígena, do encontro entre índios e europeus, você trabalha em sala de aula? E como as aborda?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) É, a gente tem assim trabalhado mesmo é a questão do negro, né, tem dia da consciência, parece que é “19” de novembro o Dia da Consciência Negra, então, a gente tem trabalhado a questão da Consciência Negra, né, esse problema até temos visto aqui a questão das cotas raciais, né, temos conversado com os alunos, isso tem dado um debate.

(POFESSOR PESQUISADOR) Como é que vocês têm pensado essa Questão das Cotas?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Assim, o aluno ele fica confuso, né, o aluno é confuso, o aluno não entendeu, não entende isso, né.

(POFESSOR PESQUISADOR) Como aqui é uma escola pública, o aluno da escola pública e o aluno negro da escola pública podem fazer uso das cotas, como é que o pessoal tem pensado isso aqui?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Aqui eles não têm ainda uma consciência disso, ele ouve falar que tem isso, essas cotas, mas eles não vão atrás, não procuram isso, só na hora de preencher eles marcam, mais marcam assim sem muita consciência, não existe nenhuma organização assim que venha aqui, que organize e que diga assim: o pessoal negro tem direito às cotas, vamos tentar, né, o aluno tá indo por conta própria, né.

(POFESSOR PESQUISADOR) Como você acha que o estudo dos Encontros Culturais contribui para a vida dos estudantes?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Hoje eu vejo um problema que vai ser o problema do Futuro, hoje tá crescendo muito número de pessoas que está apegada a religiosidade protestante, então, muitas coisas, a gente deixa de discutir no campo da História porque a visão fundamentalista desse pessoal, muitas vezes, não permite que o professor discuta, né.

(POFESSOR PESQUISADOR) Esse tema da diversidade religiosa que é um tema sobre encontros de culturas diferentes, de religiões diferentes, você tem encontrado dificuldade?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Eles não aceitam a abertura.

(POFESSOR PESQUISADOR) Eles que você diz, quem?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) O aluno quando ele se torna evangélico ou de outra denominação, quando você vai discutir questões para abrir mais, eles já estão bitolados, ou seja, dentro daquele conceito e fica muito difícil assim para a gente e fica aquele embate assim meio pesado, olha, eles chegam até a dizer assim: dê sua aula aí, religião não é pra

falar. Mas, dentro de uma escola tem que debater sobre religião, sexo, tudo, né, está sendo um problema, se a palavra é essa, né, sectarismo, muito sectário naquilo, naquela visão fundamentalista e a gente tem assim, a gente tem mostrado que a História, ela, ajuda abrir a consciência, a gente não pode ser uma pessoa alienada, isso tem atrapalhado um pouco, certo, a visão de alguns conceitos religiosos, muitas vezes, até condena a História diz isso é mentira, isso aí foram os homens que inventaram, que eles já vem com essa formação bem alienada.

(POFESSOR PESQUISADOR) Além de Encontros Culturais, outros temas e conceitos têm grande importância para o ensino de História como Sujeito Histórico, Identidade, Tempo e Lugar, a esse respeito, como você define Sujeito Histórico?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Assim, entendo que Sujeito Histórico é a pessoa que está dentro do seu tempo entendendo o que está acontecendo, nós estamos nessa época, então, o sujeito é histórico quando ele participa, ele está sabendo o que está acontecendo, então, eu acho que Sujeito Histórico seja isso, uma pessoa que tem aquela consciência do que ele é, consciência do que está acontecendo na realidade social, pra mim, entendo que seja Sujeito Histórico nesse sentido.

(POFESSOR PESQUISADOR) É possível identificar um conteúdo de História que tem sido mobilizado em sua sala para discutir o conceito de Sujeito Histórico? Algum conteúdo em particular tem proporcionado essa discussão?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Assim, quando a gente trabalha a questão política, a gente começa a falar da questão da consciência, que o estudante tem que ser uma pessoa politizada, eles não entendem, muitos acham que os políticos são ladrões, não deve discutir isso porque isso não vai resolver nada. Esse embate a gente tem também sentido dificuldades porque o aluno não se vê, ele acha que política é uma coisa e sala de aula é outra, isso tem dar uma dificuldade, né.

(POFESSOR PESQUISADOR) Como o estudo do conceito de Sujeito Histórico pode contribuir para a vida do estudante? Se possível, exemplifique a partir de uma experiência do Ensino de História.

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Você quer saber como que é esse estudo, né? Acho que contribui demais quando você começa a ministrar uma aula que vai falando de política, que vai falando da questão social, ela tem uma abrangência muito grande, só que o aluno da escola pública, eu falo por essa daqui, ele não tem esse nível de consciência porque são alunos que vêm, assim, de comunidade de baixa renda, eles têm uma visão muito deformada do mundo, então, ele acha que escola é apenas para passar a tarefa no quadro, ler alguma coisa e ir para casa, quando a gente tenta contextualizar com a realidade aí fora,

muitos até dizem: não, política, todo político é igual, religião é uma coisa que não tem nada a ver, entendeu?

(POFESSOR PESQUISADOR) Identidade, como você define identidade?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Eu acho que identidade, eu entendo assim, é você saber quem você é, uma identidade, você ver suas origens, é você procurar entender o que você fala, o que você defende, identidade, entendo que seja isso.

(POFESSOR PESQUISADOR) Identifique um conteúdo de História que tem sido mobilizado em sala de aula para discutir o conceito de identidade.

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Rapaz, eu acho que, eu acho assim, quando a gente trabalha a questão dos grupos sociais, você começa a trabalhar a Questão do Brasil, do Negro, a Questão da Escravidão no Brasil, os alunos ficam tudo assim, até chama a atenção quando você fala a Questão do Índio, eles olham assim e tal, e, às vezes, querem até achar que eles não fazem parte dessa cultura e tal, isso tem assim gerado “um” certo interesse, né.

(POFESSOR PESQUISADOR) Como o estudo do conceito de Identidade pode contribuir para a vida dos estudantes?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Eu acho que ela ajuda, né, o conceito de identidade ajuda muito, por exemplo, quando a gente trabalha a música, a gente pega um texto que fala, por exemplo, de *Hip Hop* eles, eu sempre gosto de colocar, né, isso é uma coisa que veio do mundo europeu, do mundo americano e a gente enquanto nordestino, a gente não tem, recebe isso de fora, essa influência estrangeira e a nossa identidade, a gente perde, então, o aluno começa a perguntar, e o senhor queria que a gente fizesse o que? A gente tem as nossas tradições deveriam ser valorizadas, então, alguns até entendem, outros não, acham que moderno é o que vem de fora, né.

(POFESSOR PESQUISADOR) Sobre os conceitos de Tempo e Lugar, é sempre muito presente no ensino de História a discussão sobre Lugar, por exemplo, sobre as relações entre universal e particular, global e local, nesse sentido, como vem sendo trabalhada, em sala de aula, a relação entre História Local, História do Brasil e História Universal?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Olha, eu sempre procuro saber trazer o texto, por exemplo, quando a gente dá a Revolução Inglesa, então, quando a gente fala do Absolutismo aí a gente começa a trabalhar o Parlamento eu digo, olha e existe um Parlamento aqui na Paraíba, existe na cidade, então, começo a trazer essas imagens pra mostrar que aquela situação dali está também presente aqui no nosso tempo, no nosso lugar, então, a Questão da Constituição, constituição daquele tempo, o Brasil também tem um uma, João Pessoa tem uma, então, esses conceitos a gente vai tentando chamar, entendeu?

(POFESSOR PESQUISADOR) A partir da sua experiência, que papel a contextualização tem assumido no ensino de História?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Não, eu acho que tem sido ótimo, sempre que eu vou trabalhar um texto eu contextualizo com o social, com o econômico, o histórico e com o que está acontecendo. Eu procuro sempre atualizar aquela História do passado também está presente hoje, então, vamos pegar um tema aí, então eu contextualizo com eles o que está acontecendo agora, o problema é que esses alunos será que eles estão em condições de entender isso? Porque eles também não se ligam como a mídia, né, não se comunicam com o que está acontecendo, hoje estão muito preocupados com celular outras coisas.

(POFESSOR PESQUISADOR) A partir de qual perspectiva temporal os temas são abordados em sala de aula? De que maneira os conteúdos têm sido organizados do ponto de vista temporal? Como tem sido feita a articulação entre passado e presente?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) É o que eu disse a você, essa articulação passado-presente procuro ver assim, a questão da seca, seca não existiu só aqui no Brasil nem nessa época, sempre existiu seca no mundo, eu trato do Egito Antigo, né, aquelas culturas lá, aquela civilização, ela já sofria esse problema, né, então, eu começo a articular com eles a Questão do Nordeste, aqui em João Pessoa também, a gente vai trazendo essa articulação.

(POFESSOR PESQUISADOR) No caso, o Livro Didático que vocês trabalham segue a cronologia linear tradicional?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Segue.

(POFESSOR PESQUISADOR) Ok Carlos, eu te agradeço e se você quiser colocar alguma questão final?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Tudo bem, é isso mesmo.

ENTREVISTA 08 - ESTUDANTE ENTREVISTADA 4 (EE4)

ENTREVISTA REALIZADA COM UMA ESTUDANTE DE HISTÓRIA DA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO CÔNEGO FRANCISCO GOMES DE LIMA, SITUADA NO BAIRRO DO RANGEL, NA CIDADE DE JOÃO PESSOA.

DATA DA ENTREVISTA: 11 DE JUNHO DE 2015

LOCAL DA ENTREVISTA: ESCOLA CÔNEGO FRANCISCO GOMES DE LIMA

O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA ENTREVISTA: Após a entrevista com o professor, solicitamos que o mesmo escolhesse de forma aleatória um (a) aluno (a) de uma turma do terceiro ano do Ensino Médio. Feita a escolha, a aluna assinou Termo de Consentimento Livre

e Esclarecido e, de posse desse documento, agendamos a entrevista para o dia 11 de junho de 2015.

Inicialmente, expomos que se tratava de uma pesquisa de doutorado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal da Paraíba, assim como, enfatizamos que a pesquisa já tinha sido autorizada pelo Comitê de Ética da UFPB, que seria preservada a identidade dos sujeitos entrevistados e que se tratava de uma pesquisa sobre currículo-ensino de História do Ensino Médio, na cidade de João Pessoa. Em seguida, destacamos a importância da participação dos sujeitos entrevistados, esclarecemos a dinâmica da entrevista e solicitamos que, após a entrevista, a estudante respondesse a outras questões por escrito. Com sua concordância, iniciamos.

PERFIL DO (A) SUJEITO (A) ENTREVISTADO (A)

A estudante entrevistada é aluna do terceiro ano do Ensino Médio, do turno da tarde, tem 18 anos, reside no Bairro do José Américo, próximo à Escola, tem três aulas de História por semana e pretende fazer o curso de Medicina Veterinária.

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA

(PROFESSOR PESQUISADOR) Que importância você atribui ao estudo de História?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) É importante porque, queiramos ou não, faz parte da nossa vida agente saber como as coisas aconteceram, de onde veio a nossa história, então, é importante que o ensino de História seja bem feito, entendeu, porque, querendo ou não, a gente vai levar isso lá para frente de alguma forma ou de outra.

(PROFESSOR PESQUISADOR) Em sua vida de estudante, quais os assuntos de História trabalhados em sala de aula foram mais significativos? Justifique.

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) É, foi quando no 1º e 2º anos aprender mais sobre o nazismo, a crise, a época da Segunda Guerra Mundial foi muito importante porque eu queria entender mais como isso aconteceu, entendeu?

(PROFESSOR PESQUISADOR) Esse assunto você achou significativo e de que maneira lhe ajudou a compreender coisas do presente, por exemplo?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Pronto, eu não sabia muito bem como o preconceito com os judeus tinha levado a tamanha destruição, entendeu, que, querendo ou não, ainda existe um pouco de preconceito hoje, judeus, deficientes, as pessoas que foram

perseguidas, eu queria entender mais porque que isso aconteceu, porque uma pessoa, no caso Adolf Hitler, quis fazer esse totalitarismo, no caso, julgar uma raça superior à outra, aí eu sempre tive aquela dúvida porque isso aconteceu? Como isso se desenrolou? E foi muito importante eu ter estudado isso para entender, tanto que é um dos meus assuntos favoritos na História, a Segunda Guerra Mundial.

(PROFESSOR PESQUISADOR) Ao estudar esse assunto, de que maneira isso tem lhe ajudado a compreender melhor as questões do presente?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Entender que você julgar uma sociedade ou grupo de pessoas por religião ou por cor de pele, deficiência é totalmente errado, são pessoas, que deve haver o respeito entre elas independente de cor, raça, religião, deve ter um acordo entre elas, deve ter o respeito entre elas.

(PROFESSOR PESQUISADOR) Então, o Nazismo foi um assunto significativo para você, que outros assuntos, não precisa nem você justificar, mas que outros assuntos foram significantes para você?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Estou estudando agora com o professor, mais ou menos, né, mas, em casa, eu acabo buscando mais para saber que é a Crise de 1929 que aconteceu a queda da bolsa e eu achei isso bem interessante.

(PROFESSOR PESQUISADOR) Quais outros debates ocorridos nas aulas de História foram marcantes para você, o Nazismo e a Crise de 1929 você elegeu como assuntos significativos, mas que outras discussões ocorridas em sala de aula foram marcantes para você?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Com o professor Carlos?

(PROFESSOR PESQUISADOR) Com ele ou em outros momentos.

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Foi no primeiro ano, eu estudava em outra escola, e a professora, a gente dividia, eram duas aulas, uma aula era com quadro livro e a outra juntava a sala em círculo, pegava um assunto que a gente já tinha estudado e debatía entre a gente, o assunto aleatório, a Primeira Guerra Mundial, o assunto que estava trabalhando naquele bimestre, vai ver com a gente, queria saber o que a gente pensava sobre aquilo que estava acontecendo.

(PROFESSOR PESQUISADOR) Como você tem organizado seus estudos de História e por quais fontes você estuda?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Eu estudo bastante por livro, que eu tenho bastante livros em casa, e quando eu acho um assunto interessante eu vou buscar na internet, eu uso bastante na internet para procurar.

(PROFESSOR PESQUISADOR) Em relação ao livro, você tem um livro adotado pela escola?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Tenho.

(PROFESSOR PESQUISADOR) É o livro das “Cavernas ao Terceiro Milênio”.

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Eu tenho o livro aqui (nesse momento aluna mostra o livro).

(PROFESSOR PESQUISADOR) Como você analisa o Livro Didático de História, especialmente, esse que você está estudando?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Eu “acho ele” bem completo, ele tem uma explicação mais simples do que outros que eu já tive, entendeu, tem representações, tem obras famosas que eu já vi aqui, os textos são mais dinâmicos, eu gostei bastante desse livro, comparado ao do ano passado que era mais complicado mais texto, texto, texto, texto.

(PROFESSOR PESQUISADOR) Com relação à História Local, a História da Paraíba. Como é que os assuntos de História da Paraíba têm aparecido em sala de aula? Tem aparecido?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Não tem aparecido não. A gente está estudando mais Brasil e no mundo.

(PROFESSOR PESQUISADOR) No Ensino Médio, você recorda de ter estudado História da Paraíba?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Pior que não, lembro não.

(PROFESSOR PESQUISADOR) E o que é que você acha disso?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Acho errado porque antes de tudo a gente deve conhecer a nossa cultura, antes de conhecer outras Histórias, outras culturas, a gente tem que se autoconhecer, tem que conhecer o que aconteceu na nossa cidade, no nosso estado, eu acho bem importante, mas ter não tem não, não teve não.

(PROFESSOR PESQUISADOR) Vocês aqui na escola receberam algum material de História da Paraíba? Algum livro complementar?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Não.

(PROFESSOR PESQUISADOR) Você acha que não se tem trabalhar de História da Paraíba por qual motivo?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Sinceramente, eu acho que eles não devem achar importante.

(PROFESSOR PESQUISADOR) Eles quem?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Os responsáveis, né, acho que os próprios livros, a diretoria acha que é mais importante História do Brasil e do mundo, não focar tanto no estado.

(PROFESSOR PESQUISADOR) Relacionada a isso, qual a importância de relacionar local e global no ensino de História?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) É Importante porque, querendo ou não, a gente faz parte do mundo, não quer dizer que a gente não estude Paraíba e a Paraíba deixa de existir, houve História ali e a gente tem que aprender porque, querendo ou não, no mundo, não existe só Estados Unidos ou Alemanha, entendeu, lugares que aconteceram grandes coisas, mas também aqui, também, aconteceu e a gente precisa aprender, a gente precisa conhecer.

(PROFESSOR PESQUISADOR) Como você tem analisado o Enem? Como o Enem tem interferido em seus estudos? Você acha que é positivo ou que é negativo?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) É positivo Porque o Enem, querendo ou não, ele força a se aprofundar em assuntos que normalmente os professores não buscam passar, entendeu, que o Enem é uma prova mais detalhada, mais difícil, você tem que procurar, você tem que estudar cada coisinha, se aprofundar para saber.

(PROFESSOR PESQUISADOR) Como é que você organiza seus estudos para o Enem?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Eu estou num plano de estudo de 4 horas, eu chego em casa, tomo banho, depois de almoçar, e começo a estudar para o Enem e fico até umas 9, 10 horas estudando.

(PROFESSOR PESQUISADOR) Aí você verifica quais são os assuntos do Enem?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Busco também trazer coisas que eu já vi de manhã para estudar à tarde, mas aprofundando, eu também sigo um plano de estudos já selecionado que eu peguei, eu vou fazendo exercícios, coisas que os professores dizem pra o estudo que também é bem importante.

(PROFESSOR PESQUISADOR) Como você acha que o ensino de História se articula com sua vida prática?

(SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA) Eu acho que na questão de entender o mundo é importante saber o que já aconteceu, por exemplo, as crises que estão havendo agora, a crise de água, você, querendo ou não, dar aquela, aquele *click* de que isso já aconteceu anteriormente e vê que eles podiam ter feito alguma coisa evitar acontecer de novo, isso aconteceu antes dava tempo ter feito alguma coisa para impedir que acontecesse de novo, entendeu.

(PROFESSOR PESQUISADOR) Agora eu peço que você responda essas questões por escrito.

DIÁLOGO REALIZADO COM ESTUDANTE DA ESCOLA:

ENTREVISTA 08

DATA 11/06/2015

ABAIXO APRESENTAMOS ALGUMAS QUESTÕES DO ENEM. PEDIMOS QUE FAÇA A RESOLUÇÃO DAS QUESTÕES (OPTANDO POR UMA ALTERNATIVA) E, A PARTIR DE SUA RESPOSTA, DESENVOLVA O QUE FOR SOLICITADO:

ENCONTROS CULTURAIS

(ENEM 2011)

Em geral, os nossos tupinambá ficam bem admirados ao ver os franceses e os outros dos países longínquos terem tanto trabalho para buscar o seu arapotã, isto é, pau-brasil. Houve uma vez um ancião da tribo que me fez esta pergunta: "Por que vindes vós outros, mairs e perós (franceses e portugueses), buscar lenha de tão longe para vos aquecer? Não tendes madeira em vossa terra?"

(LÉRY, J. Viagem à Terra do Brasil. In: FERNANDES, F. Mudanças Sociais no Brasil. São Paulo: Difel, 1974)

O viajante francês Jean de Léry (1534-1611) reproduz um diálogo travado, em 1557, com um ancião tupinambá, o qual demonstra uma diferença entre a sociedade europeia e a indígena no sentido

- A. do destino dado ao produto do trabalho nos seus sistemas culturais.
- B. da preocupação com a preservação dos recursos ambientais.
- C. do interesse de ambas em uma exploração comercial mais lucrativa do pau-brasil.
- D. da curiosidade, reverência e abertura cultural recíprocas.
- E. da preocupação com o armazenamento de madeira para os períodos de inverno.

Alternativa correta (B)

A partir de sua resposta, faça uma interpretação da questão anterior e como analisa os encontros culturais entre europeus e índios na História do Brasil?

A interação entre os índios e os europeus foi um grande marco, da forma como os europeus tinham inicialmente a mente concebida como uma forma lucrativa de exploração, já para os índios houve a chegada em suas vidas de um novo conhecimento na realidade deles.

SUJEITO

(ENEM 2014)

Quem construiu a Tebas de sete portas?

Nos livros estão nomes de reis.

Arrastaram eles os blocos de pedra?

E a Babilônia várias vezes destruída. Quem a reconstruiu tantas vezes?

Em que casas da Lima dourada moravam os construtores?

Para onde foram os pedreiros, na noite em que a Muralha da China ficou pronta?

A grande Roma está cheia de arcos do triunfo.

Quem os ergueu? Sobre quem triunfaram os cézares?

BRECHT, B. Perguntas de um trabalhador que lê. Disponível em: <http://recantodasletras.uol.com.br> Acesso em: 28 abr. 2010.

Partindo das reflexões de um trabalhador que lê um livro de História, o autor censura a memória construída sobre determinados monumentos e acontecimentos históricos. A crítica refere-se ao fato de que

- A. os agentes históricos de uma determinada sociedade deveriam ser aqueles que realizaram feitos heroicos ou grandiosos e, por isso, ficaram na memória.
- B. a História deveria se preocupar em memorizar os nomes de reis ou dos governantes das civilizações que se desenvolveram ao longo do tempo.
- C. os grandes monumentos históricos foram construídos por trabalhadores, mas sua memória está vinculada aos governantes das sociedades que os construíram.
- D. os trabalhadores consideram que a História é uma ciência de difícil compreensão, pois trata de sociedades antigas e distantes no tempo.
- E. as civilizações citadas no texto, embora muito importantes, permanecem sem terem sido alvos de pesquisas históricas.

Alternativa correta (C)

A partir de sua resposta, faça uma interpretação da questão anterior.

Acho que o trabalhador que entende que os grandes monumentos, em que foram lembrados por trabalhadores, não são lembrados do tempo porque hoje não existem grandes acontecimentos e por eles que são lembrados de hoje.

Como você define sujeito histórico?

Acho que tanto os trabalhadores que viveram os monumentos com os governantes, pois os monumentos não foram feitos de nada e os acontecimentos surgiram em algum lugar.

IDENTIDADE

(ENEM 2014)

Parecer CNE/CP nº 3/2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Procura-se oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas. Propõe a divulgação e a produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial — descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos — para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos igualmente tenham seus direitos garantidos.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Disponível em: www.semesp.org.br. Acesso em: 21 nov 2013 (adaptado).

- A. práticas de valorização identitária.
- B. medidas de compensação econômica.
- C. dispositivos de liberdade de expressão.
- D. estratégias de qualificação profissional.
- E. instrumentos de modernização jurídica.

Como você define identidade?

Identidade ~~podendo ser~~ ~~com~~ ~~o~~ ~~mesmo~~ ~~nome~~ ~~de~~ ~~seu~~ ~~mesmo~~
e ~~isto~~ ~~que~~ ~~temos~~ ~~a~~ ~~mesma~~ ~~singularidade~~,
~~as~~ ~~mesmas~~ ~~singularidades~~ ~~e~~ ~~diferenças~~

(ENEM 2013)

MINAS GERAIS. *Cadernos do Arquivo 1: Escravidão em Minas Gerais*. Belo Horizonte: Arquivo Público Mineiro, 1988.

A. permanecem como reprodução dos valores e costumes africanos.
B. perderam a relação com o seu passado histórico.
C. derivam da interação entre valores africanos e a experiência histórica brasileira.
D. contribuem para o distanciamento cultural entre negros e brancos no Brasil atual.
E. demonstram a maior complexidade cultural dos africanos em relação aos europeus.

Como você pensa a relação entre passado/presente?

o passado não presento tão intimamente ligado
pois para realizar alguma coisa, sendo alguém
no passado eu sou, para saber o presente, ter
que admitir algo no passado.

ANEXOS

ANEXO I - Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFPB



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

CERTIDÃO

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou por unanimidade na 1ª Reunião realizada no dia 06/02/2014, o Projeto de pesquisa intitulado: **“PRÁTICAS DISCURSIVAS E PROCESSOS DE HEGEMONIZAÇÃO: O CURRÍCULO E O ENSINO DE HISTÓRIA NA CRISE DE PERCEPÇÃO DA CONTEMPORANEIDADE”** do pesquisador Manoel Pereira de Macedo Neto. Prot. Nº 0542/13. CAAE: 21215613.5.0000.5188.

Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à apresentação do resumo do estudo proposto à apreciação do Comitê.


Teresa Cristina Cunha
Mat. SIAPE 0331417
CEP-CCS-UFPB