



Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Linha de Pesquisa: Currículo e Linguagem

Diego Bruno Velasco

**“Realidade do Aluno”, “Cidadão Crítico”,
“Conhecimento Escolar”: Que articulações
possíveis no Currículo de História?**

Rio de Janeiro

Março de 2013

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**“Realidade do Aluno”, “Cidadão Crítico”,
“Conhecimento Escolar”: Que articulações possíveis no
Currículo de História?**

Diego Bruno Velasco

Orientadora: Profa. Dra. Carmen Teresa Gabriel

Dissertação exigida como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em educação pelo Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Rio de Janeiro

Março de 2013

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Linha de Pesquisa: Currículo e Linguagem

Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro

VELASCO, Diego Bruno.

“Realidade do Aluno”, “Cidadão Crítico”, “Conhecimento Escolar”: Que articulações possíveis no Currículo de História? Diego Bruno Velasco ; orientador Carmen Teresa Gabriel. – Rio de Janeiro, 2013.

180 f.

Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação 2013.

1. Currículo. 2. Conhecimento Histórico Escolar. 3. Realidade do Aluno. 4. Cidadão Crítico
5. Teoria do Discurso 6. Ensino de História. – Dissertação.

I. Gabriel, Carmen Teresa. (Orient.). II. Universidade Federal do Rio de Janeiro.
Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título



Universidade Federal do Rio de Janeiro

Centro de Filosofia e Ciências Humanas

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

A Dissertação ““Realidade do Aluno”, “Cidadão Crítico”, “Conhecimento Escolar”: que articulações possíveis no Currículo de História?”

Mestrando: **Diego Bruno Velasco**

Orientado pelo (a): **Prof^ª. Dr^ª. Carmen Teresa Gabriel Anhorn**

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 19 de março de 2013

Banca Examinadora:

Presidente:

Prof^ª. Dr^ª. Carmen Teresa Gabriel Anhorn

Prof^ª. Dr^ª. Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro

Prof^ª. Dr^ª. Miriam Soares Leite

Agradeço...

A Deus por estar sempre me guiando e me dando forças para continuar na luta diária.

Aos meus pais, Ana e Maurício, por terem sido sempre meus maiores incentivadores para os estudos e por todos os valores passados. Agradeço também por todos os sacrifícios feitos para eu chegar até aqui. Junto com este agradecimento, faço um pedido de desculpas por muitos momentos, nesses dois anos, ter ficado ausente e distante de vocês.

À minha irmã Aline, por seu afeto e inspiração na luta por dias melhores no magistério.

Às minhas avós Lina e Alice, assim como a todos os demais parentes, por me proporcionarem momentos tão agradáveis na vida.

Ao meu avô Agostino, que mesmo estando num outro plano, sua presença continua viva em meu coração.

À minha professora e orientadora, Carmen, por sua paciência, dedicação, carinho, amizade... enfim, por ser uma fonte de inspiração para todos aqueles que se dedicam muito aos seus afazeres profissionais, mas que não abrem mão de coisas simples da vida.

Aos amigos do GECCEH (Márcia, Ana Paula, Ana Angelita, Warley, Patrícia, Vitor, Érika, Luciene, Lívia, Fábio, Marcela, Daniel) por terem me proporcionado uma convivência maravilhosa nestes últimos anos. Foi muito bom ter compartilhado com vocês discussões acadêmicas, risadas e angústias... E claro, não posso deixar de agradecer por todas as colaborações no momentos de estruturar e escrever este trabalho.

Às professoras Ana Monteiro e Miriam Leite, por terem aceitado fazer parte da banca deste trabalho.

Aos amigos professores das escolas Conde de Agrolongo e Augusto Motta, pelo companheirismo e pelos exemplos diários de superação. Em especial, um agradecimento aos amigos James, Ana Paula Lima, Marcia Cardoso, Marcia Alexandre, Roberto, Ardelson, Jaqueline, Fátima, Eunice, Elizabeth, Sueli, Igor, Wagner, Simone, Ana Paula Enes, Leila e Delise por todo apoio prestado.

Aos colegas que me forneceram os contatos dos professores entrevistados bem como a estes pela disponibilidade e interesse em participar desta pesquisa.

A todos os demais professores com quem já tive oportunidade de trabalhar em especial os companheiros de minha inesquecível jornada na prefeitura de Pirai

Aos meus alunos, uma das razões da construção desta pesquisa.

Aos amigos Zé e Leonardo pela amizade sincera e profunda que nem a distância consegue separar.

E, por último, um agradecimento infinito para aquela pessoa que nestes dois anos foi minha namorada, noiva, amiga, confidente, motivadora, conselheira, companheira e leitora... Mari, te amo!!!! Sua companhia tornou esta árdua caminhada mais agradável.

Resumo

VELASCO, Diego Bruno. **“Realidade do Aluno”, “Cidadão Crítico”, “Conhecimento Escolar”**: Que articulações possíveis no Currículo de História? II. Rio de Janeiro, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

Partindo do pressuposto que as reivindicações por um ensino de qualidade encontram-se cada vez mais recorrentes em nosso contexto atual, o presente estudo propõe investigar os processos de significação em torno de duas afirmações / jargões muito presentes nas propostas curriculares de História que, de certo modo, são mobilizadas para interagir com tal demanda: “O Ensino de História deve ser trabalhado de forma articulada com a realidade dos alunos” e “A disciplina escolar História tem como uma de suas funções formar cidadãos críticos”. Ao analisar tais processos em diálogo com a Teoria Pós-Fundacional do Discurso de Laclau e Mouffe, com as Teorizações Curriculares e com as Teorias da História, interessa-me especificamente perceber como a questão do conhecimento histórico escolar emerge nesta discussão bem como compreender quais são as articulações mobilizadas entre aqueles jargões e este tipo de saber. Para chegar aos objetivos propostos, foram utilizadas duas estratégias metodológicas: entrevistas com doze professores de História do Ensino Fundamental II que lecionam em redes públicas de ensino (dos municípios do Rio de Janeiro e de Pirai) e análise das provas bimestrais elaboradas por estes docentes. A análise evidenciou distintos fluxos de sentidos fixados para os termos em destaque oriundos de diferentes matrizes discursivas que se entrecruzam com a finalidade de estabelecer articulações hegemônicas em torno do ponto nodal “qualidade de ensino em História”, mostrando uma relação muito frágil e de pouca conexão entre as expressões “realidade do aluno” e “cidadão crítico” com o saber histórico escolar.

Palavras- Chave: Currículo, Conhecimento Histórico Escolar, Realidade do Aluno, Cidadão Crítico, Ensino de história, Teoria do Discurso.

Abstract

VELASCO, Diego Bruno. **“Realidade do Aluno”, “Cidadão Crítico”, “Conhecimento Escolar”**: Que articulações possíveis no Currículo de História? II. Rio de Janeiro, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

Based on the assumption that the urgent needs for good education at schools is recurrent in the present context, this study proposes the investigation of meaning processes concerning two statements found in the Curricular History Proposals that are somewhat involved to interact with this demand: “Teaching History must hinge on the students’ reality” and also “One of the main tasks of History as a school subject is to help students become critical citizens”. After analysing those processes discussing the Laclau and Mouffes’ Post-foundational Theory, the Curricular Theorizations and History Theories, I became interested in finding out how historical school-knowledge issues emerge from this discussion, as well as in understanding which links are activated between those statements and this kind of knowledge. Two methodological strategies were used to reach the objectives: interviews with twelve history teachers who work at elementary public schools in Rio de Janeiro and Piraí, just as the analysis of bimonthly tests prepared by those teachers. The analysis showed different meaning flows attached to highlighted terms coming from varied discursive frames which intersect in order to establish hegemonic links around the nodal point “the quality of History teaching”. It demonstrates a fragile and little-connected relationship between the expressions “students’ reality” and “critical citizen” and the historical school knowledge.

Key words: Curriculum; Historical School Knowledge; Students’ Reality; Critical Citizen; History Teaching; Discourse Theory.

Sumário

Introdução

Capítulo 1 – Pontapé Inicial: Apresentação dos Bastidores da Pesquisa

1.1 Estratégias metodológicas

1.2 Balanço da Produção Acadêmica

Capítulo 2 – O Meio de Campo: Interloquções teóricas

2.1 Articulações com as Teorizações Sociais

2.1.1 A Teoria Pós-Fundacional: O Político como Ontológico do Social

2.1.2 A Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe: Reflexões e Apropriações

2.2 Articulações Possíveis com as Teorias do Currículo: um debate teórico acerca do Conhecimento Escolar

2.2.1 Uma leitura da trajetória do campo Curricular e suas relações com os Saberes Escolares

2.2.2 Conhecimento, Cultura e Escola: Articulações no campo do Currículo

2.2.3 Conhecimento Escolar: Uma questão (ainda) potente na agenda política do campo do Currículo

Capítulo 3 – Armando a Jogada: O Conhecimento Histórico Escolar como Estratégia de Ataque

3.1 O Conhecimento Histórico

3.2 O Conhecimento Histórico Escolar

3.3 Os sentidos de importância fixados para o Ensino de História no século XXI

3.4 Um debate conceitual sobre as relações entre Currículo de História, “Cidadania” e “Realidade do Aluno”

3.5 Sentidos de “Cidadania”, “Realidade do Aluno” e “Conhecimento Escolar” em três propostas curriculares diferentes

Capítulo 4 – Arriscando para o gol: os sentidos de “Realidade do Aluno” e “Cidadão Crítico” e suas articulações com o Conhecimento Escolar.

4.1 Sujeitos da Pesquisa

4.1.1 As escolas selecionadas: Sobre os critérios adotados

4.1.2 Os professores escolhidos: Quem são e de onde falam?

4.2 “Realidade do Aluno” e “Cidadão Crítico”: Que articulações possíveis nos textos produzidos pelos docentes?

4.2.1 Fixando sentidos de “realidade do aluno” do lugar da docência

4.2.2 Fixando sentidos de cidadania do lugar da docência

4.2.3 Que articulações possíveis?

4.3 Conhecimento Histórico Escolar: Que função discursiva nas cadeias de equivalência definidoras de “cidadania” e “realidade do aluno”?

4.3.1 No contexto discursivo das entrevistas

4.3.2 No contexto discursivo das provas

Considerações Finais

Referências

Anexo 1: Roteiro da Entrevista

Introdução

“Antes do apito”...

Antes de “entrar em campo”, aproveito este espaço para apresentar em linhas gerais, como se fosse uma preliminar, a organização desta pesquisa. Interessado em investigar os sentidos mobilizados, pelos professores de História da rede pública da Educação Básica, para as expressões “trabalhar com a realidade do aluno” e “formar cidadão crítico”, bem como suas articulações com o conhecimento histórico escolar, dividi esta dissertação em 4 capítulos.

No primeiro, intitulado de “Pontapé Inicial: Apresentação dos Bastidores da Pesquisa”, mostro o caminho enveredado para chegar a esse tema, relacionando-o com minha trajetória profissional na área do magistério, e apresento as minhas questões de trabalho e objetivos.

No segundo capítulo, nomeado de “O Meio de Campo: Interloquções Teóricas”, faço uma analogia com o futebol, uma vez que o setor do meio de campo é aquele responsável por fazer a transição entre defesa e ataque. Neste meu caso específico, busquei fazer uma interlocação com a Teoria Pós-Fundacional do Discurso, com as Teorias do Currículo e com algumas produções acadêmicas sobre o conhecimento escolar.

No terceiro capítulo, chamado de “Armando a Jogada: O Conhecimento Histórico Escolar como Estratégia de ataque”, proponho fazer uma abordagem mais centrada naquilo que julgo ser o meu “meia-armador”, ou seja, meu elemento de ligação para dialogar com os bordões em destaque, o qual é o saber histórico escolar. Assim sendo, apresento os debates do campo curricular sobre o referido tipo de conhecimento e me situo em meio a determinadas políticas curriculares da área do ensino de História.

O último capítulo, classificado como “Arriscando para o gol: os sentidos de ‘realidade do aluno’ e ‘cidadão crítico’ e suas articulações com o conhecimento escolar”, é o momento do, usando o linguajar futebolístico, arrebate ou finalização para o gol. Nele, interpreto os processos de significação mobilizados pelos docentes para fixar discursos hegemônicos para os bordões da realidade e da cidadania. Em virtude disso, concentrarei minha análise nas entrevistas e nas provas dos docentes de modo a averiguar qual relação vem sendo articulada entre tais expressões e o saber histórico escolar. Convido, assim, todos a jogarem comigo esta partida...

CAPÍTULO I

Pontapé Inicial: Apresentação dos Bastidores da Pesquisa

A seu modo, o ensino de História pode favorecer **a formação do estudante como cidadão**, para que assuma formas de participação social, política e atitudes críticas diante da **realidade atual**, aprendendo a discernir os limites e as possibilidades de sua atuação, na permanência ou na transformação da **realidade histórica na qual se insere**. (PCN de História, 1998, p.36, grifos meus).

Segundo Joanildo Burity (2010), nas últimas décadas, o discurso em defesa da educação como a solução para vários problemas sociais – o desemprego, a pobreza, a marginalidade, as diversas formas de discriminação, o desconhecimento dos direitos assegurados legalmente, dentre outros - vem se tornando cada vez mais recorrente no campo educacional. Concomitantemente, as demandas políticas favoráveis à universalização do acesso, ao enfrentamento dos efeitos da exclusão, à afirmação das diferenças culturais endereçadas à escola se multiplicaram, fazendo com que expressões como “qualidade em educação” e “educação de qualidade” se tornassem significantes disputados nas lutas hegemônicas em torno da distribuição de bens simbólicos como o conhecimento legitimado para ser ensinado na Educação Básica.

Destaca-se, portanto, o papel que é atribuído à educação, como sendo o lugar universal de sutura das múltiplas falhas da ordem capitalista e / ou democrática em assegurar igualdade de condições a todos, independentemente de sua posição na estrutura das relações sociais. (BURITY, 2010).

Inúmeros discursos sobre educação se entrecruzam, mobilizando sentidos e fixando diferentes significados, articulando-se em um mesmo ponto: a educação é a solução para todos os problemas. Aparentemente, a partir de reinterpretações e reapropriações específicas desse discurso, todos ressaltam a importância de “valorizar” a educação como meio de ascensão social, de enfrentamento das desigualdades e dos preconceitos, e de preparação para a cidadania.

Neste sentido, emergiram novas demandas por educação – universalização do acesso, ensino de qualidade, novas práticas pedagógicas, novos conteúdos educativos e novos modelos de gestão da institucionalidade educacional existente. Surgiram ainda reivindicações no interior do campo da educação – por novas formas de relação entre professores e alunos; pela inversão de modelos educativos baseados na transmissão de conhecimentos e correspondentes formas de “aferição da aprendizagem”; por modelos baseados em diferentes

formas de raciocínio crítico voltados ao desenvolvimento de uma capacidade de aprender; pelo reconhecimento de diferenças.

A educação, tendencialmente no Brasil, é colocada como um projeto supraideológico, supraclassista cujas tarefas primordiais, na atualidade, são de produzir sujeitos livres e competentes, assim como, formar os indivíduos para uma cidadania crítica e participativa. (BURITY, 2010).

Segundo Macedo (2009), o conceito “qualidade de educação” vem adquirindo tamanha relevância que acaba organizando cada vez mais os discursos pedagógicos, justificando a necessidade de reformas curriculares. Em seu entendimento, essa noção é um ponto nodal a qual algumas lutas hegemônicas tentam preencher. Cadeias de equivalência são criadas com o intuito de combater a propalada crise vivenciada no meio educacional¹.

Em muitos documentos curriculares², é possível verificar como esse significante (“qualidade de educação”) tende a estar associado à necessidade de um ensino mais inovador, mais contextualizado, devendo as disciplinas escolares deixarem de ser lecionadas de forma “tradicional” e se voltarem mais aos interesses dos alunos. No que se refere à disciplina escolar História que é um dos principais focos desta pesquisa, essa tendência também é apontada por Circe Bittencourt (2011) ao argumentar que, a partir do final do século XX, as várias propostas curriculares elaboradas para o Ensino Fundamental e Médio no Brasil tinham algumas características em comum, como por exemplo: (i) a fundamentação pedagógica baseada no construtivismo, tendo como princípio a noção de que o aluno é sujeito ativo no processo de aprendizagem; (ii) a aceitação de que o aluno possui um conhecimento prévio sobre os objetos de estudos históricos o qual deve ser integrado ao processo de aprendizagem e (iii) a importância da História na formação cidadã dos discentes.

A autora considera que um dos objetivos centrais do ensino de História, atualmente, relaciona-se a sua contribuição na constituição de identidades (como, por exemplo, a nacional), que associa-se à formação da cidadania. Neste sentido, Bittencourt mostra que nas diversas propostas curriculares, encontra-se a afirmação de que a História deve encarregar-se da formação do “cidadão crítico” (nas palavras da autora entendido como um termo vago, mas que indica a importância política deste conhecimento) e para o desenvolvimento intelectual do aluno, de modo que consiga ampliar capacidades de observar, descrever, identificar

¹ Estes conceitos de “ponto nodal” e “cadeia de equivalências” são conceitos apropriados da Teoria Social do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe com a qual dialoguei e apresento no capítulo 2.

² Os Parâmetros Curriculares Nacionais de História (1998), o Currículo Mínimo (SEEDUC / RJ - 2012) e as Orientações Curriculares de História (SME /RJ-2010) são alguns exemplos de documentos que expressam estas demandas por um ensino mais voltado às vivências dos estudantes no âmbito da disciplina escolar História.

semelhanças e diferenças entre acontecimentos atuais e mais distantes no tempo, além de estabelecer relações entre presente e passado. (BITTENCOURT, 2011).

Com efeito, a epígrafe que abre este capítulo, extraída dos Parâmetros Curriculares de História para o Ensino Fundamental (1998), é um exemplo do que afirma Bittencourt: a pertinência e a necessidade do ensino de História cooperar para a formação do aluno como cidadão plenamente participativo no que diz respeito aos seus direitos e deveres, por meio de um trabalho no qual se relacione o seu cotidiano com contextos sociais situados em outras temporalidades cronológicas.

Essas orientações de mudanças no currículo de História não são inéditas, uma vez que, começaram a ganhar forte relevância em meados da década de 1980, com o fim da Ditadura Militar no Brasil. Entretanto, em 1998, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) pelo Ministério da Educação, é perceptível uma intensificação dessas preocupações, tendo como foco a articulação entre os conhecimentos históricos escolares e o cotidiano dos alunos como base para a construção de uma leitura crítica da sociedade.

Referindo-se particularmente à disciplina escolar História, os PCNs propõem várias sugestões com o objetivo de superar a concepção em que ela é vista como uma matéria que se concentra no estudo de um passado distante na qual os alunos são obrigados a memorizar e / ou decorar nomes, datas, acontecimentos que em pouco acrescentam suas vidas e seus conhecimentos. Com o intuito de combater essa visão, nomeada de “tradicional”, esses documentos, assim como vários outros produzidos no final do século XX e início do século XXI, recomendam que o currículo e o ensino de História se voltem mais para a “realidade do aluno” e para a “formação de cidadãos críticos”.

O tema que pretendo desenvolver nas próximas páginas se relaciona de forma explícita com esses “bordões” / “jargões” citados a pouco, pois se originou a partir de algumas inquietações presentes na minha prática profissional. Apresento-me como um docente que acumula quatro anos de magistério, trabalhando atualmente como professor de História nas redes municipal e estadual do Rio de Janeiro. Desde os meus primeiros passos no magistério, venho tentando compreender, com pouco êxito, como funcionam, no currículo de História dos Ensinos Fundamental II e Médio, as ideias de trabalhar com a “realidade do aluno” e com a “formação do cidadão crítico”, visto que têm se tornado recomendações frequentes nos mais diversos manuais escolares e curriculares, bem como, nos cursos universitários de formação (inicial e continuada) de professores.

Chegar a esse tema não foi fácil, comprovando aquilo que Bourdieu (1998) já escreveu há mais de uma década ao declarar que a construção de um objeto de pesquisa é um trabalho de “grande fôlego”, que se realiza de forma gradual, com constantes retoques e correções, com frequentes idas e vindas. O início destas minhas preocupações começou por volta do ano de 2006, quando comecei a fazer as disciplinas de Prática de Ensino, mais voltadas para a observação e início da prática docente, na Universidade Federal Fluminense pelo Departamento de Educação.

A partir deste momento, passei a entrar mais em contato, dentro dos diferentes debates que tive a oportunidade de participar, com essas concepções as quais consideram que o ensino de História deve estimular a reflexão constante dos alunos sobre o mundo em que vivem e que a função do professor é contribuir para que seus discentes assumam posturas e posições críticas frente aos acontecimentos de suas vidas por meio do estabelecimento de nexos temporais entre fatos do passado e do presente. Concluí a graduação acreditando intensamente (e continuo concordando, de certa forma, até hoje) que o bom professor de História é aquele que faz com que seus alunos tomem os ensinamentos da disciplina como ponto de referência para refletir e até mesmo atuar / transformar as suas condições de vida.

Imbuído desses valores, comecei a lecionar no ano de 2008 e vi que não era tão fácil assim trabalhar com essa suposta “realidade dos alunos” e formá-los para serem “cidadãos críticos” por conta de uma série de dificuldades que acabam se tornando obstáculos para todos aqueles que atuam no magistério, tais como: desinteresse dos alunos, indisciplina, desmotivação discente e docente, péssimas condições de trabalho, poucos investimentos, má preparação dos professores, a (ainda) baixa relação entre escola-comunidade e escola-responsáveis, dentre outros.

A experiência inicial na carreira criou desilusões e frustrações, a ponto de muitas vezes parar e pensar acerca do que estava de tão errado em meu fazer docente, uma vez que, mesmo abordando certas questões nas aulas mais vinculadas ao nosso presente ou trazendo materiais didáticos diferentes, como era sugerido nas aulas do curso de Licenciatura, não conseguia despertar tanto interesse dos alunos e muito menos aproximar a História à realidade vivenciada por eles.

Conseqüentemente, acabava sendo interrogado com aquelas expressões famosas e já tradicionais, mas que ainda incomodam muito todo professor de História e que, muitas vezes, trazem uma mistura de sensações como insegurança, desânimo e preocupações: “Professor, para que serve a História? Em que ela vai mudar minha vida? Por que eu preciso saber de

certas coisas que ocorreram em períodos que nem minha avó era viva?”... Sentia, na prática da sala de aula, que associar a História com a “realidade do aluno” e com a “formação de cidadãos” não era uma tarefa tão simples e tão possível tal como eu anteriormente imaginara.

No período em que trabalhei em escolas situadas em municípios distantes, no caso, Pirai e São Pedro da Aldeia (durante o ano letivo de 2009 e o primeiro semestre de 2010), tive a oportunidade de começar a rever e repensar sobre a forma de articular o ensino de História com a cidadania e com a realidade do aluno. Nessa época, consegui desenvolver alguns trabalhos e avaliações em que, dialogando com o conhecimento que os alunos aprendiam nas aulas, estruturava algumas questões nas quais os estimulavam a refletir sobre certas situações de seu tempo presente e de seu cotidiano, assim como, sobre alguns conceitos os quais julgava indispensáveis que eles tecessem alguma opinião crítica, como, por exemplo, racismo, preconceito, democracia, tolerância, liberdade, direitos, cidadania e participação.

Naquele momento, considerava ter dado meu primeiro passo no sentido de trabalhar com a “realidade de aluno” e contribuir em sua “formação cidadã”. No entanto, se as angústias começaram a diminuir, elas, contudo, não cessaram. Em um certo dia a caminho de Pirai, mais especificamente dentro de um trem, antes mesmo do dia amanhecer, comecei a me questionar como seria o trabalho dos outros professores de História acerca dessas noções de “realidade do aluno” e de “formar o cidadão crítico” no âmbito do ensino de História. Quais eram os caminhos que eles percorriam? Que estratégias pedagógicas adotavam? O que pensavam sobre isso? Será que eles se sentiam tão incomodados quanto eu? O problema estava na minha aula? Como eles enfrentavam estas angústias? Como eles lidavam com estes tipos de desafios? Eles se preocupavam com estas questões? Isso trazia tanto desânimo para eles também?

Em virtude dessas intermináveis dúvidas e daquelas dificuldades em articular o conhecimento histórico escolar com a “realidade” de meus alunos e de, eventualmente, continuar me questionando se, de fato, contribuía (ou não) para formar cidadãos críticos e participativos no meu ofício de professor, busquei no GECCEH (Grupo de Estudos Currículo, Cultura e Ensino de História que integra o NEC/UFRJ), coordenado pela professora Carmen Teresa Gabriel, a partir de meados de 2010, um espaço no qual pudesse transformar minhas aflições de docente em fase inicial de carreira em um projeto de pesquisa que contribuísse para o avanço dos estudos na área do Currículo e do Ensino de História.

A partir desse momento, entrei em contato com a pesquisa em curso sob sua coordenação intitulada “*Verdade, diferença e hegemonia nos currículos de História: um*

estudo em diferentes contextos” cujo foco são as disputas hegemônicas ocorridas na esfera da produção, distribuição e consumo do conhecimento histórico, em meio a um sistema de diferenças “pelo estabelecimento da verdade histórica a ser ensinada”³. Gabriel tem se proposto a investigar as questões relacionadas à natureza, à estrutura e ao funcionamento do conhecimento escolar entendido como um conhecimento específico resultante de processos de seleção cultural e de reelaborações didáticas articulados com as trajetórias de construção das diferentes áreas disciplinares, refletindo sobre os mecanismos de regulação social e de constituição de hegemonia tanto nas instituições escolares quanto nas universitárias.

Desse modo, as trocas e o aprofundamento teórico decorrente de minha inserção nesse grupo de pesquisa, foram pouco a pouco permitindo a construção de outros olhares que incidiram diretamente sobre as possibilidades de compreensão de minhas angústias, dúvidas e incertezas outrora mencionadas.

Não pretendo aqui fazer a apologia de um quadro teórico capaz de permitir a descoberta e/ou invenção de alguma estratégia didática infalível nem descrevê-la e, muito menos, prescrevê-la como sendo o caminho certo para resolver essa questão bastante complexa, pois, desde já adianto, não acredito que exista uma única estratégia para fazer-se chegar à “realidade do aluno” através do conhecimento histórico escolar. Além disso, minha inserção hoje no mestrado me abre pistas para pensar que o problema não se limita apenas a questões de ordem metodológica e que não se produz uma pesquisa em Educação para mudar a realidade escolar (seja qualquer forma que estejamos nomeando-a); antes de pensarmos em estratégias didáticas eficientes em termos de articulação com a realidade do aluno e focalizadas na formação cidadã, não caberia questionar-nos sobre as articulações discursivas que fixam os sentidos desses significantes?

O objetivo principal desta dissertação é identificar, a partir dos discursos de professores de História (do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II) que lecionam em escolas públicas, como estão sendo produzidos, negociados e disputados os sentidos de “trabalhar com a realidade do aluno” e “formar o cidadão crítico” no currículo desta disciplina, tendo como viés a relação destes significantes com o conhecimento escolar, uma vez que, concordando com Gabriel (2011), penso ser interessante continuar apostando no potencial heurístico desta categoria para pensar uma escola pública na qual se produza “subjetividades

³ Projeto de pesquisa “Verdade, Diferença, Hegemonia nos currículos de História: um estudo em diferentes contextos”, professora Dra. Carmen Teresa Gabriel Anhorn p.1-2. Esta pesquisa conta com financiamento da FAPERJ

rebeldes, avessas a discursos como os da desigualdade, do racismo e da discriminação”. (GABRIEL, 2011, p. 3).

Entendendo a escola como um lugar privilegiado de produção e socialização do conhecimento escolar, ainda que reconheça que tal instituição acumulou outras funções e denominações em decorrência das diferentes demandas que lhes são endereçadas ao longo do tempo, esta pesquisa se norteará a partir de algumas questões básicas:

- Como os professores de História vêm significando os enunciados “trabalhar com a realidade do aluno” e “formar o cidadão crítico” dentro desta disciplina?
- Que conceitos e definições, imbricados ao saber histórico, articulam-se e afastam-se destas categorias discursivas?
- Como esses pontos de partida (“realidade do aluno”) e pontos de chegada (“cidadão crítico”) são articulados na cadeia de equivalência⁴ definidora de conhecimento histórico escolar?
- Que fluxos de sentidos sobre conhecimento são mobilizados pelos professores de História na fixação desses dois bordões no processo de produção e de distribuição do conhecimento histórico escolar?

Como já mencionei anteriormente, meu propósito não é procurar demonstrar que existe uma concepção correta sobre essas expressões, mas verificar como as suas possíveis e eventuais definições estão sendo disputadas e fixadas dentro do Currículo de História e no interior do conhecimento histórico escolar a partir das demandas produzidas no tempo presente. Desta forma, meus interesses se reorientam em termos de compreender como essas categorias vêm sendo significadas nos discursos docentes, ao invés de, buscar soluções ou estratégias pedagógicas para tornar o ensino de História mais voltado para o cotidiano do aluno e, desta forma, contribuir para a formação cidadã deles.

O interesse principal deste estudo é o de investigar como os docentes estão significando essas expressões que vem se tornando recorrentes nos âmbitos das políticas curriculares, nos manuais dos livros didáticos, nos espaços das formações inicial e continuada e no momento de sua prática docente na sala de aula, e que, simultaneamente, continuam sendo pouco problematizadas na área da pesquisa acadêmica da área educacional. Importa

⁴ Na teoria do discurso de Laclau e Mouffe, a “lógica da equivalência” produz cadeias de equivalência através do apagamento das unidades diferenciais nos processos de significação e a “lógica da diferença” é responsável por estancar essas cadeias, produzindo diferenças radicais que funcionam como limites radicais entre aquilo que é daquilo que não é. (GABRIEL & FERREIRA, 2012). Estes conceitos serão trabalhados de forma mais aprofundada no próximo capítulo, onde será realizado um aprofundamento do quadro teórico em questão.

sublinhar que, pautado na epistemologia social escolar⁵ (GABRIEL, 2003), interessa-me analisar as articulações estabelecidas entre esses significados e o conhecimento recontextualizado como escolar nessa área disciplinar, entendido como um tipo de conhecimento que possui sua autonomia e que, de forma alguma, pode ser considerado como mero reflexo ou extensão do conhecimento acadêmico histórico.

Desse modo, e em diálogo com autores que assumiram perspectivas pós-estruturalistas⁶ nas leituras das práticas sociais, buscarei refletir sobre as possíveis definições de “realidade do aluno”, “cidadão crítico”, bem como de “conhecimento escolar”, afastando-me de concepções naturalizadas e essencialistas, explicitando que o conhecimento produzido não é percebido como a verdade universal, mas sim algo contingente, convencional, elaborado a partir do lugar de que se está falando.

Portanto, proponho investigar, tendo por base o material empírico coletado, os seguintes objetivos:

- Investigar como os professores de História em exercício nas salas de aula significam e fixam os sentidos de “realidade do aluno”, “cidadão crítico” e “conhecimento escolar” no âmbito da disciplina de História.
- Analisar os discursos historiográficos e pedagógicos que se hibridizam nos processos de significação de expressões como “realidade do aluno” e “formação do cidadão crítico” mobilizados pelos professores de História face às demandas de qualidade, igualdade e de diferença endereçadas à escola na atualidade.
- Compreender as estratégias discursivas mobilizadas nesses processos de significação que operam com práticas articulatórias definidoras de conhecimento histórico escolar legitimado para ser ensinado nas aulas de História.

1.1- Estratégias Metodológicas

⁵ A perspectiva da epistemologia social escolar, de um lado, se preocupa com a questão dos saberes que circulam na escola, a partir do reconhecimento das suas condições específicas de produção e transmissão. De outra, ela pressupõe a assunção de uma epistemologia histórica e plural, aberta ao reconhecimento da diversidade de formas de racionalidade e de validade do conhecimento considerado legítimo dentro das relações de poder. (GABRIEL, 2003).

⁶ O pós-estruturalismo é aqui entendido como um termo abrangente, cunhado para entender uma série de análises e teorias que ampliam e modificam certos pressupostos da análise estruturalista. O prefixo “pós” não significa negação, mas sim um deslocamento de análise. Deste modo, a teorização pós-estruturalista mantém a ênfase estruturalista nos processos linguísticos e discursivos, porém não mais a partir de um processo rígido e fixo de significação, mas sim através de um processo onde a significação é fluida e instável. (SILVA, 2000).

As categorias não podem ser compreendidas de forma desvinculada do uso e da história de sua construção. As categorias não tem um valor ou sentido que lhes seja intrínseco.(SPINK, 2004, p. 83)

Partindo do pressuposto de que toda pesquisa científica é uma prática social que produz sentidos e ressignificações sobre os eventos do mundo, remetendo-nos a um processo inacabado e contínuo que exige uma postura de busca permanente, julgo que o meu estudo não tem a pretensão de estabelecer verdades absolutas e acabadas, mas sim compreender como certas categorias estão sendo mobilizadas e fixadas pelos docentes de História.

Segundo Spink, o estudo das categorizações pode ser rico se essas forem compreendidas como práticas discursivas situadas, sujeitas à indexicalidade e à inconclusividade. A pesquisa se torna mais proveitosa, na medida em que, se as considera à luz do contexto em que são utilizadas e da finalidade com que são organizadas. (SPINK, 2004).

Seguindo este raciocínio, considero que fazer pesquisa no campo educacional não é um processo totalmente neutro, uma vez que o pesquisador produz sentidos (provisórios) sobre os dados e o material empírico que foram recolhidos a partir de suas vivências na sociedade, seus diálogos e suas interlocuções teóricas. Entretanto, adotei certos procedimentos que evitassem direcionar as respostas dos professores entrevistados, como privilegiar no roteiro das entrevistas perguntas mais abertas as quais permitiam a eclosão de respostas diferenciadas, e que meus resultados não sugerissem possíveis prescrições.

Para alcançar meu objetivo de investigar como as categorias “realidade do aluno”, “cidadão crítico” e “conhecimento escolar” estão sendo significadas no âmbito da disciplina História, organizei dois grupos de textos que constituíram meu acervo textual. O primeiro reuniu os depoimentos de professores de História que atuam no Ensino Fundamental II dentro do estado do Rio de Janeiro, produzidos através de entrevistas individuais semi-estruturadas. O segundo foi uma análise qualitativa das avaliações produzidas por esses mesmos docentes.

Meu objetivo é investigar como essas categorias estão circulando em textos produzidos por sujeitos posicionados como professores de História. Busquei verificar como elas tendem a ser fixadas no campo discursivo do currículo de História, bem como, avaliar como se dão as interações entre elas e o conhecimento histórico escolar. Deste modo, e partindo da teoria do discurso de Laclau e Mouffe (2004), minha intenção será analisar essas três noções centrais e investigar que cadeias de equivalência e de diferença estão sendo

produzidas, considerando as aproximações e os distanciamentos possíveis, assim como, os discursos históricos e pedagógicos que se entrecruzam e disputam a hegemonia dentro deste espaço discursivo que é o Currículo de História.

Em relação ao primeiro grupo de textos, escolhi entrevistar professores, uma vez que, são sujeitos ativos na produção do conhecimento escolar, são as pessoas que trabalham no diálogo e na reinterpretação constante destes bordões / jargões e porque são os destinatários principais de todas as orientações curriculares. Mais especificamente, entrevistei docentes que trabalham no Ensino Fundamental II pelo fato de este ser o primeiro momento em que os discentes têm um contato mais efetivo com a disciplina escolar História. Foram selecionados 12 professores: 10 que trabalham na rede municipal do Rio de Janeiro e 2 que trabalham na rede municipal de Piráí. A princípio, havia estabelecido que entrevistaria apenas docentes que lecionassem na rede municipal do Rio de Janeiro. Entretanto, como também estava interessado em entrevistar professores que atuassem em escolas localizadas mais na área rural, e como não existe escola dentro da SME / RJ inserida nesse contexto, fui obrigado a selecionar uma outra rede de ensino que contemplasse em seu público alunos que ou dependessem de atividades mais ligadas à área rural ou que a habitassem. Além disso, desejava ter contato com trabalhos que contemplassem, geograficamente, não apenas a capital, mas também, a região do interior do estado do Rio de Janeiro por suas distintas características econômicas e sociais.

Minha ideia foi trabalhar com professores que lecionassem em escolas que apresentam contextos sociais, políticos e econômicos diferenciados por acreditar que poderia encontrar um universo de respostas diferentes e amplas (que se articulam ou não entre si), uma vez que, cada categoria assume um significado a partir do contexto em que se encontra inserida. Minha intenção foi pesquisar como em ambientes, espaços e situações distintas estas noções de “realidade do aluno” e “cidadão crítico” no interior do Ensino de História aparecem, refletindo sobre suas aproximações, distanciamentos, disputas e negociações.

Selecionei os professores – através da escolha das escolas onde atuam – a partir de alguns critérios: localização territorial, horário de funcionamento e desempenho na avaliação do IDEB / 2011. Desta forma, escolhi dentre as escolas pertencentes à SME / RJ, uma escola diurna localizada no espaço urbano, uma escola diurna situada no espaço urbano com IDEB alto, uma escola diurna com IDEB baixo, uma escola classificada como “Escola do Amanhã” (situada em uma favela do Rio de Janeiro) e duas escolas onde funcionam, também, o chamado PEJA (Programa de Educação de Jovens e Adultos) nas quais as aulas são

ministradas no turno da noite. Com exceção do PEJA, em que só consegui entrevistar um educador apenas por escola, decidi entrevistar dois professores de cada escola, uma vez que, interligando-se com meu referencial teórico, entendo os espaços das escolas como espaços abertos e múltiplos, nos quais apresentam uma multiplicidade de etnias, de gêneros, de territórios e de pertencimentos identitários.

Como adiantei anteriormente, pelo motivo de inexistirem escolas rurais na rede municipal do Rio de Janeiro, acabei por entrevistar dois docentes que atuam no magistério básico da rede municipal de Pirai. Como neste município, as escolas comportam poucas turmas, selecionei docentes de escolas diferentes para tentar verificar possíveis semelhanças e diferenças em seus discursos.

Quanto ao segundo grupo de textos que compõem o meu acervo empírico, analisei as provas elaboradas pelos docentes entrevistados para avaliar seus alunos buscando analisar como o conhecimento histórico escolar aparece, nestes documentos, e como é estabelecido o diálogo com os conceitos de “realidade do aluno” e “cidadão crítico”. Quero deixar explícito que não tive a intenção de verificar incoerências entre as falas dos docentes e suas avaliações / planejamentos e / ou tecer críticas ao seu trabalho. O meu objetivo era ter dois tipos de acervos de modo a entrecruzá-los, no momento da análise empírica, por acreditar que tais ferramentas poderiam me fornecer importantes pistas de como tais conceitos e jargões estão sendo reapropriados pelos docentes de História no Ensino Fundamental II e de que modo a construção do conhecimento histórico escolar vem sendo feita diante destas novas demandas para o ensino desta disciplina.

Os enfoques teóricos utilizados, na elaboração deste trabalho, vão ao encontro daquilo que foi enfatizado por Marli André como sendo tendência do campo educacional que é o predomínio de pesquisas com enfoques multi / inter / transdisciplinares e com tratamentos multidimensionais para investigar suas problemáticas e questões. (ANDRÉ, 2001).

Minhas principais interlocuções, neste estudo, podem ser agrupadas em três áreas disciplinares distintas dentro das quais enfatizo o diálogo com algumas perspectivas teóricas oriundas de campos como os de: Currículo, História e Discurso. No primeiro campo, busco interlocução com os estudiosos do currículo cujas pesquisas hibridizam as contribuições das chamadas teorizações críticas e pós-críticas, tendo como foco de investigação a questão do conhecimento escolar (MOREIRA, 2007; LOPES,1999; YOUNG,2011; GABRIEL,2008, 2011). No campo da História, interessa-me estreitar o diálogo com autores como, Jörn Rüsen (2001), Reinhart Koselleck (2006) e François Hartog (1996) e Paul Ricoeur (1994) cujas

teorizações sobre a especificidade do conhecimento histórico me parecem indispensáveis para a compreensão de sua versão escolar, objeto privilegiado neste estudo. Em relação ao campo da discursividade, apoio-me nas contribuições da teoria do discurso de Chantal Mouffe e Ernesto Laclau (2004) em particular no que oferece como subsídio para a análise do social / político em outras bases que não as perspectivas essencialistas. O desafio consiste justamente na construção de uma grade de leitura híbrida a partir das contribuições oriundas dos diálogos entre esses campos específicos.

Destaco que, nos dois próximos capítulos, demonstrarei, com mais profundidade, as principais categorias de análise dessas matrizes teóricas com quem dialoguei e, no último capítulo, farei uma análise empírica da documentação colhida em estreita articulação com os conceitos-chave das Teorias do Currículo, do Conhecimento Escolar, do Discurso e da História utilizados dentro desta pesquisa.

1.2-Balanco da produção acadêmica

A relevância deste tema pode também ser explicada, dentre outros motivos, pela ausência de outros estudos preocupados com este assunto. Para comprovar tal afirmação, fundamento-me na análise das teses e dissertações que fiz no portal da CAPES e dos artigos do portal Scielo.

Buscando investigar como as questões da “realidade do aluno” e da “formação do cidadão crítico” estavam se desenvolvendo na área da pesquisa acadêmica, fiz uma pesquisa bibliográfica nestes portais de forma a visualizar aproximações e distanciamentos com a minha dissertação.

Foram analisados os títulos e os resumos das produções acadêmicas defendidas na área da Educação, pelo fato desta ser o campo em que se situa minha pesquisa de mestrado e por considerar que alguns de seus resultados poderiam me fornecer pistas importantes para seguir o meu caminho.

Este levantamento abarcou teses e dissertações produzidas entre os anos de 1997 e 2011. Justifico este recorte, porque o ano de 1997 marca a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais pelo Ministério da Educação. Como estas diretrizes curriculares trouxeram diferentes sugestões e inovações para se trabalhar as disciplinas escolares, resolvi analisar pesquisas que, possivelmente, refletissem estas novas mudanças oriundas com a aprovação dos PCNs dentro do campo educacional e da cultura escolar. Escolhi também o ano

de 2011 como recorte temporal pelo fato de ser o último ano em que se encontram pesquisas cadastradas no site da CAPES.

Num primeiro momento, utilizei os seguintes descritores: “*currículo de História e a realidade do aluno*”, “*currículo de História e o aluno crítico*”, “*currículo de História e o cidadão crítico*”, “*realidade do aluno e cidadão crítico*”, “*conhecimento escolar e cidadão crítico* e “*conhecimento histórico escolar e realidade do aluno*”; não tendo sido encontrada nenhuma pesquisa.

Em um segundo momento, decidi mudar a estratégia e investigar as pesquisas produzidas no campo educacional utilizando, de forma separada, dois descritores: “*Realidade do Aluno*” e “*Cidadão Crítico*”. Neste caso, foram escolhidas treze pesquisas que julguei apresentarem algumas aproximações com o meu tema.

Utilizando o descritor “*Realidade do Aluno*”, selecionei seis pesquisas⁷ que possuem, em seus títulos, palavras-chave ou resumos, esta mesma expressão ou expressões parecidas, tais como: “cotidiano do aluno”/ “identidade do aluno”, as quais passo a comentar.

As pesquisas 2 e 6 têm o mesmo foco de preocupação, ou seja, são trabalhos que buscaram mostrar possíveis estratégias e metodologias pedagógicas adotadas nas escolas que podem contribuir para tornar o ensino mais contextualizado (de Ciências e de Química) com a “realidade” do aluno. Percebi, com isso, que há um interesse em demonstrar possíveis soluções específicas para tornar o ensino mais atraente para os estudantes.

Em nenhuma das duas, constatei uma preocupação em questionar a ideia de trabalhar com a “realidade do aluno” ou verificar que sentidos de “realidade do aluno” estão sendo significados pelos professores, visto que, isto não era o foco das preocupações destas pesquisas. Existe, outrossim, pouco aprofundamento em relação ao conhecimento escolar. Este, quando aparece, é denunciado como algo dicotômico, estanque e distante do conhecimento estudantil.

⁷ (1) Cláudia Glavam Duarte. A - Realidade - Nas Tramas discursivas da Educação Matemática Escolar. 01/09/2009. 1v. 191p. Doutorado. UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – EDUCAÇÃO. (2) Daniela Rodrigues da Silva. Resolver problemas a partir de uma proposta pedagógica contextualizada com a realidade dos alunos: uma possibilidade para o ensino de ciências. 01/02/2009. 1v. 132p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE (UFSM – FURG). (3) José Valente Reis. O Ensino de Ciências numa Escola rural: Um olhar crítico com base no cotidiano. 01/09/1999. 1v. 84p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA – EDUCAÇÃO. (4) Jussara Ferreira Paim. Há vida para além da sala de aula: Um estudo sobre a identidade do aluno de EJA. 01/06/2005. 1v. 151p. Mestrado. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO - EDUCAÇÃO (PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO). (5) Marcos Lopes de Souza. Ensinar a partir da realidade do(a) aluno(a): uma investigação sobre a abordagem do cotidiano no ensino de Biologia. 01/04/2002. 1v. 190p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – EDUCAÇÃO. (6) Tâmara Moraes Bastos. O Ensino contextualizado de Química e a busca de uma aprendizagem significativa. 01/10/2003. 1v. 130p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – EDUCAÇÃO.

Já as pesquisas 1, 3, 4 e 5 foram os trabalhos que mais apresentaram conexões, diretas ou indiretas, com o que tenho interesse em pesquisar. A pesquisa 1 busca problematizar - a partir da análise de documentos publicados na década de 1940 e nas atas de congressos ocorridos recentemente - a ideia de trabalhar com a “realidade do aluno” no ensino da Matemática escolar, afirmando que este enunciado sofreu reatualizações ao longo do tempo, não podendo ser considerado uma invenção do campo pedagógico atual. A ideia central desse trabalho me oferece subsídios para pensar como essa categoria tão enfatizada nos dias de hoje vem sendo reconstruída no currículo de História ao longo do tempo.

As pesquisas 3 e 5 têm como cerne a relação entre cotidiano do aluno e o ensino de Ciências/Biologia. Na primeira, o autor propõe averiguar como ocorria o aprendizado dos alunos em uma escola rural, fazendo uma análise do cotidiano vivenciado por eles. Esse autor afirma que, partindo da “realidade do aluno”, é possível tornar o ensino de Ciências mais “significativo”.

Diferindo pouco do trabalho 3, a pesquisa 5 teve como interesse compreender as formas pelas quais os professores de Biologia que trabalham em escolas estaduais de Ensino Médio no município de Ribeirão Preto trabalham as situações do cotidiano na sala de aula em suas estratégias pedagógicas e de que modo articulam-nas com o “conhecimento científico”, pouco se atentando para as especificidades do conhecimento escolar, vinculando-o muito àquela compreensão de ser um conhecimento derivado da produção acadêmica.

Estas duas produções apresentam metodologias e quadros teóricos diferentes desta dissertação. Não assisti às aulas dos professores para verificar como suas definições de realidade do aluno estavam sendo (ou não) desenvolvidas em suas práticas docentes. Entretanto, elas contribuem para refletir como a noção de “realidade do aluno” pode ser pensada de forma diferente a partir dos territórios em que as unidades escolares se situam e como estas definições sobre cotidiano ou realidade do aluno são heterogêneas.

A pesquisa 4 é uma dissertação que investiga a vida e as possíveis identidades de um estudante da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Tal interesse por este tema apareceu da constatação da pesquisadora de que os docentes desconheciam a realidade dos estudantes desta modalidade de ensino, estimulando-a querer contribuir para que os educadores desenvolvam práticas pedagógicas mais voltadas para estes alunos.

Em linhas gerais, afirmo que este primeiro levantamento com o descritor “realidade do aluno” não trouxe nenhuma pesquisa, dentro da área educacional, referente ao Ensino de História. Devo acrescentar que a maior parte dos trabalhos consultados não pretende fazer

uma problematização desta categoria discursiva, preferindo, em sua ampla maioria, prescrever certas estratégias de aula, descrever experiências realizadas na prática docente ou avaliar como esta noção vem sendo trabalhada nas escolas, o que, certamente, não é minha intenção neste momento. Ao mesmo tempo, é importante afirmar que os autores destes estudos não tinham como cerne de pesquisa os processos de significação destes conceitos tal como eu proponho pesquisar.

O segundo levantamento foi feito utilizando como descritor a expressão “Cidadão Crítico”, uma vez que, estou interessado em compreender como esta categoria também é significada pelos docentes de História. Assim como fora feito anteriormente, o critério de seleção das pesquisas foi feito a partir do aparecimento desta expressão nos títulos ou nos resumos ou nas palavras-chaves dos trabalhos, produzidos no campo da Educação, com exceção de 1 trabalho que se encontra vinculado à área da História.

Para este segundo descritor, foram selecionadas 7 (sete) pesquisas⁸. Neste segundo levantamento, foram encontrados três tipos de pesquisa: aquelas que tentam verificar como propostas educacionais e/ou curriculares que visam à formação do cidadão crítico estão sendo empreendidas nas salas de aula (pesquisas 1, 4 e 6), as que questionam o conceito de cidadania em disciplinas escolares como Física e Sociologia (pesquisas 2 e 3) e outras que analisam como o conceito de formação para a cidadania está sendo discutido na disciplina escolar História ou investigam quais são as representações dos docentes acerca deste enunciado (pesquisas 5 e 7).

A pesquisa 1 intenta perceber como a Proposta Educacional do Mato Grosso do Sul está sendo efetivada nas escolas, principalmente, no que tange à questão da formação do cidadão crítico e do exercício da cidadania no Ensino Fundamental I. A pesquisa 4 é uma

⁸ 1 Bartolina Ramalho Catanante. A proposta educacional de Mato Grosso do Sul: a formação do cidadão crítico segundo a percepção dos professores das séries iniciais do ensino fundamental. 01/03/1999. 1v. 157p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – EDUCAÇÃO. 2 José Ricardo da Silva Alencar. A Formação para a cidadania em discursos de professores de Física. 01/05/2006. 1v. 152p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ - EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICAS. 3. Kelly Cristine Correa da Silva Mota. Os lugares da sociologia na educação escolar de jovens do ensino médio: formação ou exclusão da cidadania e da crítica? 01/02/2003. 1v. 222p. Mestrado. UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – EDUCAÇÃO. 4. Marcele Elisa Altenhofen. Atividades contextualizadas nas aulas de Matemática para a formação de um cidadão crítico. 01/03/2008. 1v. 108p. Mestrado. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL - EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA. 5 Márcia Paiva de Oliveira. Formação para a Cidadania no Contexto Escolar: representações sociais dos professores e professoras. 01/10/2005. 1v. 188p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA/JOÃO PESSOA – EDUCAÇÃO. 6 . Marilon Cunha Oliveira. A História do Brasil no ensino fundamental médio e a formação do cidadão: uma análise qualitativa da prática pedagógica e do discurso do professor. 01/09/2001. 1v. 107p. Mestrado. UNIVERSIDADE SEVERINO SOMBRA – HISTÓRIA. 7 Oldimar Pontes Cardoso. A didática da história e o slogan da formação de cidadãos. 01/12/2007. 1v. 250p. Doutorado. UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – EDUCAÇÃO.

dissertação que pretende demonstrar como a utilização de uma metodologia mais contextualizada ao cotidiano do aluno, nas aulas de matemática, pode contribuir para a formação de cidadãos críticos.

A pesquisa 6 encontra-se, outrossim, inserida na área de História. Um de seus fitos é discutir o pouco valor concedido ao ensino desta disciplina escolar, mostrando que a visão do aluno em relação a este conhecimento se relaciona diretamente à prática do professor como formador ou não de cidadãos críticos. Em suma, trata-se, igualmente, de outra pesquisa mais preocupada com a prática pedagógica em si, demonstrando interesses distintos àqueles que pretendo investir, pois não problematiza o significativo “cidadãos críticos” e nem as disputas (hegemônicas) em torno de sua fixação.

As pesquisas 2 e 3 exploram a questão da cidadania em seus intercâmbios com a Física e a Sociologia. Cabe destacar, principalmente, a pesquisa 2 na qual o autor analisa os discursos de três professores sobre seus entendimentos no que diz respeito às relações entre o ensino de Física e a formação para a cidadania (ideia que vem se destacando cada vez mais no interior deste conhecimento escolar). Suas conclusões demarcam a intensa relação entre a contextualização dos conhecimentos científicos e a formação do cidadão crítico, estabelecendo que para ocorrer uma educação científica que vise à cidadania deve-se romper com as práticas de ensino tradicionais.

A dissertação acima, mesmo sendo de um campo diferente, contribui para a minha investigação em virtude do exercício que o autor fez em trabalhar com as significações docentes sobre cidadania e cidadão crítico, comprovando que tais noções estão fortalecidas não apenas no currículo de História, mas também, nas outras disciplinas escolares, podendo nos oferecer importantes indícios de que uma das apropriações da demanda de qualidade da educação encontra-se extremamente articulada com estes discursos os quais defendem que as disciplinas escolares devem ser trabalhadas visando, dentre outros objetivos, a formação crítica e cidadã dos discentes por meio de um maior diálogo entre o conhecimento escolar e a realidade de vida dos alunos.

O último grupo de pesquisas selecionadas neste levantamento mostram análises que mais se aproximam do meu horizonte de investigação. A pesquisa 5 examina as representações sociais que os professores de escolas públicas estabeleceram sobre a função delas na formação do cidadão crítico e atuante, tendo como referencial a teoria das representações sociais de Moscovici. Pela razão de ser um estudo que questiona as imbricações entre escola pública e cidadania, mesmo operando com um quadro teórico

distinto, visualizo importantes subsídios para esta minha tarefa de compreender quais são as definições, contingentes e provisórias, do “cidadão crítico” que se pretende formar atualmente nas escolas da Educação Básica.

A pesquisa 7 é a que mais se aproxima da minha. Neste caso, trata-se de uma tese de doutorado, situada no campo da Didática em História que propõe avaliar as representações que os professores desta disciplina fazem sobre o slogan o qual afirma que “a escola deve formar cidadãos críticos e participativos”. Por conseguinte, busca compreender como os docentes entendem o ideal da educação voltada para a cidadania no interior da instituição escolar. Como referenciais teóricos, o autor (Oldimar Pontes Cardoso) utiliza a teoria das representações de Henri Lefebvre, o conceito de cultura escolar de Andre Chervel e o conceito de cultura histórica de Bernd Schönemann. Apresentando diversos instrumentos metodológicos de pesquisa, como observação das aulas e entrevistas com professores, Cardoso entende que há uma maior dificuldade para desenvolver a empatia diante de pensamentos e sujeitos contemporâneos que divergem da concepção liberal de cidadania. Analisa, também, as diferenças entre “cidadão participativo” e “aluno participativo”, concluindo que, embora estes conceitos sejam rigorosamente diferentes, existe com frequência uma confusão entre eles nas representações dos professores de História.

O presente estudo coaduna-se com a minha pesquisa, porque o autor trabalha com o slogan da formação de cidadão no ensino de História e as possíveis representações que os professores formulam sobre esta ideia. Entretanto, afasta-se da minha pelo fato de não ter como foco de análise o currículo e o conhecimento escolar, ficando mais restrito ao âmbito da Didática e ao defender que a escola é uma instituição “pré-política” e que os alunos ainda não são cidadãos, mostrando uma concepção de cidadania ainda muito arraigada daquelas noções articuladas mais à participação política.

Com exceção da pesquisa 7 deste segundo levantamento, confirma-se que pouquíssimos estudos, na área da Educação, apresentam esta questão central de dialogar os conceitos de “realidade do aluno” e cidadão crítico” com as esferas do conhecimento histórico escolar e do currículo a partir do referencial da teoria social do discurso. Justifico, assim, que o fato de haver um número escasso de pesquisas preocupadas com estas temáticas, este estudo pode abrir outras pistas de investigação, outros resultados em torno deste assunto no campo educacional.

CAPÍTULO II

O Meio de Campo: Interloquções Teóricas

Esta pesquisa encontra-se situada no campo dos estudos do Currículo, entendendo-o como espaço discursivo no qual circulam variados sentidos de “realidade do aluno”, “cidadania” e “conhecimento escolar”, percebidos como instabilidades provisórias, contingenciais, resultantes das disputas entre processos de significação.

Apostando na fecundidade de se trabalhar com contribuições teóricas das mais distintas áreas, julgo pertinente mostrar, neste capítulo, quais conceitos dos autores selecionados apresentam-se como potentes para se realizar esta “ponte” com meu objeto de estudo.

Uma característica deste estudo é seu hibridismo teórico, visto que procurei articular autores e estudiosos de diferentes áreas de estudo como a Teoria do Discurso, as Teorias de Currículo, os estudiosos do Conhecimento Escolar e do Saber Histórico Escolar e alguns pensadores da Teoria da História, respeitando a ideia de que o foco de preocupação de muitos destes autores não é o mesmo que o meu, impossibilitando-me de fazer uma releitura mecânica destas obras, sendo necessário, por meio de alguns recortes e escolhas, verificar até que ponto posso caminhar em parceria com seus conceitos.

Além disso, um outro desafio precisou ser enfrentado: saber dos “perigos que posso correr” chamando para uma mesma discussão autores que, em muitas situações, não dialogam entre si e partem de paradigmas diferenciados. Desta forma, procurando me antecipar a eventuais críticas, explicitarei nas páginas que se seguem as principais ideias com que pretendo dialogar nesta pesquisa, ou seja, com as abordagens teóricas que julgo relevantes para se refletir acerca das possíveis e heterogêneas definições de “realidade do aluno” e de “cidadão crítico” e suas interligações com o conhecimento escolar na disciplina de História.

Organizei este capítulo em duas seções. Na primeira, refletirei sobre a questão do pós-fundacionalismo, destacando a importância de se articular as dimensões da política e do político na constituição do social e apropriando-me de algumas categorias de análise presentes na teoria discursiva de Laclau e Mouffe (2004). Na segunda parte, concentrei-me na discussão das teorias curriculares e suas contribuições para defender a potencialidade de se continuar operando com o conhecimento escolar nas pesquisas educacionais, em particular no campo do Currículo.

2.1- Articulações com as Teorizações Sociais

A presente seção propõe investigar de que modo a Teoria do Discurso Pós-Fundacional de autores como Laclau e Mouffe (2004) podem me oferecer importantes chaves de leitura para pensar o meu tema de pesquisa; por isso, desenvolverei inicialmente uma caracterização do paradigma pós-fundacional e de alguns conceitos básicos formulados como "totalidade", "hegemonia", "antagonismo", "fronteira" e "demanda". Em seguida, abordarei a concepção de discurso aqui privilegiada, apresentando, igualmente, algumas de suas categorias de análise imprescindíveis para investigar o meu problema empírico.

2.1.1- A Teoria Pós-Fundacional: O Político como Ontológico do Social

Antes de desenvolver o meu entendimento de discurso, cabe destacar o significado desta categoria “pós-fundacional”, que, em um primeiro momento, pode gerar algumas interpretações errôneas ou equivocadas. Este prefixo “pós” não está sendo utilizado aqui como sinônimo de negação, mas sim como deslocamento de análise em relação a algumas questões clássicas da Modernidade e como uma forma de buscar alternativas as nossas demandas políticas contemporâneas.

Em diálogo com Marchart (2009), compreendo o pós-fundacionalismo como sendo uma interrogação constante pelas figuras metafísicas fundacionais, tais como: a totalidade, a universalidade, a essência e o fundamento. Assim como esse autor, não associo o pós-fundacionalismo à noção de antifundacionalismo, uma vez que, aquele não procura apagar por completo essas figuras do fundamento, mas sim enfraquecer seu status ontológico.

Este enfraquecimento ontológico do fundamento, ao contrário do que pode ser entendido numa leitura menos atenta, não gera uma ausência total de todos os fundamentos, fazendo supor a impossibilidade de se ter um fundamento último, implicando assumir, em nossas análises, a contingência e o político como o momento de um fundar parcial e sempre precário. (MARCHART, 2009).

A emergência do pensamento pós-fundacional possibilitou questionar os “marcadores de certeza” ou, como afirma Luft, as sentenças fundantes “capazes de garantir a verdade de todas as demais sentenças de nosso sistema de convicções”. (LUFT, 2008, p.16). Deste modo, cabe salientar que as teorias pós-fundacionais defendem que a sociedade não pode basear-se em um fundamento, uma essência ou um centro. Nesta perspectiva, essa noção de fundamento pode ser entendida por um lado, como um fundamento negativo, ou seja, destacando-se a impossibilidade de um substrato final; por outro lado, como uma ideia que não nega a existência dele, afirmando a possibilidade de fundamentos contingentes, isto é, a existência de

uma pluralidade de movimentos hegemônicos que buscam fundar a sociedade sem ser inteiramente capazes de fazê-los, pois o máximo que se realiza é uma fundação parcial e incompleta. (MARCHART, 2009).

Podemos destacar que o pós-fundacionalismo critica os essencialismos e as ideias de centros universais. Ao mesmo tempo, deve-se frisar que a perspectiva de Laclau e Mouffe (2004) não se situa igualmente em um patamar antiestruturalista, pois não rejeita a existência das estruturas, e sim, critica aquelas explicações que as colocavam como fortes, poderosas e engessadas o suficiente para determinar previamente a agência dos indivíduos.

Este quadro teórico pós-fundacional pode ser caracterizado sinteticamente pela desestabilização de qualquer ideia de centro, pela crítica ao essencialismo, pelo caráter incompleto e contingente do social, pela elaboração da teoria do discurso na qual se acentua o caráter flutuante dos significados e o seu papel constitutivo no jogo político.

A teoria pós-fundacional evoca um sentido peculiar para a noção de totalidade social histórica que julgo ser pertinente discutir acerca de suas potencialidades. Laclau e Mouffe (2004), filiados a essa corrente, argumentam que a totalidade constitui um objeto que é impossível e necessário, impossível pelo fato de nunca conseguirmos encontrar uma definição estável, duradoura, presente nela mesma – pois precisa sempre de um “outro” – e necessário, afinal sem fechamentos não haveria possibilidade de significação para qualquer conceito em análise e nem nos processos identitários.

Isso equivale afirmar que, dentro deste paradigma, a totalidade social não é abolida, porque mesmo entendendo a impossibilidade de se estabelecer fechamentos definitivos, verifica-se que é possível operar com a ideia de totalidade ou estrutura, mediante a instituição de “pontos nodais” (práticas articulatórias entre diferentes elementos que formam um discurso) como desenvolverei mais adiante. Por conseguinte, essa impossibilidade de se pensar a sociedade como totalidade imutável funciona como a própria condição da possibilidade do social, de modo que, este último, deve ser compreendido como um terreno no qual o sentido se fixa parcialmente nos pontos nodais, imbricando nessas duas dimensões da impossibilidade e da necessidade.

Meu interesse é pensar a questão da totalidade/fechamento articulada com a diferenciação entre as dimensões da política e do político do social, tal como formulada na teoria pós-fundacional. Segundo Mendonça (2009), a política encontra-se articulada ao nível do ôntico, enquanto o político encontra-se mais voltado para o nível do ontológico. Isto significa dizer que, este último, está associado ao espaço do poder, do conflito e do

antagonismo e o primeiro nível encontra-se mais vinculado a uma série de práticas e instituições através das quais uma ordem é criada, organizando a coexistência humana no contexto da conflitualidade provido pelo político.

A especificidade do político nos remete a um terreno específico, conflituoso, na medida em que é nesse contexto em que se situam as práticas articulatórias definidoras do “ser” das coisas desse mundo. Portanto, pensar o político significa analisar o “fundamento” (parcial, provisório, incompleto e contingente) do ponto de vista ontológico. Nesse sentido, o nível da política refere-se ao “campo empírico” para se pensar o político. Como apontado por Castro (2012), essa dimensão mantém relação com a política prática, do dia-a-dia, devendo ser visualizada como a esfera em que se opera a estruturação das relações hegemônicas na tentativa de preencher um conteúdo universal, contingente e provisório.

O termo político assinala a dimensão ontológica, constitutiva do social/ sociedade, ao mesmo tempo que a política se manteve como o termo para designar as práticas ônticas convencionais. Para as teorias pós-fundacionais nas quais se emprega tal diferença, esta adquire o status de impedir o fechamento do social, bem como, a possibilidade de definir-se como idêntico a si mesmo, uma vez que, o conceito de político emerge para elucidar aquilo que sempre escapa de toda e qualquer tentativa de domesticação política ou social. (MARCHART, 2009).

Para Marchart, a política no nível ôntico continua sendo um regime discursivo específico, um sistema social particular; por outro lado, o político assume no nível ontológico um princípio de autonomia política, o momento de instituição da sociedade, não podendo, conseqüentemente, ser integrado às noções de repetição, tradição ou sedimentação, pois tal como outras figuras da contingência e da infundabilidade (como o acontecimento, o antagonismo, a própria realidade), ele reside no não-fundamento da sociedade. Como resultado disso, a busca permanente de um fundamento último emerge como horizonte de expectativa, ainda que esse fundamento seja percebido como uma pluralidade de fundamentos parciais resultantes de uma operação hegemônica.

Em linhas gerais, podemos sintetizar, as principais ideias sobre a teoria pós-fundacional e suas relações com o político e a política, mencionando que o social não aparece como algo a ser desvendado, mas compreendido a partir da sua infinidade de formas, das várias possibilidades de se alcançar múltiplas verdades, contingentes e precárias. As possibilidades de significação, por sua vez, são infinitas, sempre permeadas por relações que possuem características provisórias e aleatórias. Assim sendo, a sociedade como objeto de

conhecimento pleno é impossível, uma vez que, os sentidos sociais são sempre parcialmente fechados e incompletos. Estes sentidos sociais estão permeados pelas inconstâncias que carregam as noções de contingência e incompletude. Por conseguinte, mesmo que um discurso consiga fazer-se contingencialmente hegemônico, esse não o será para todo o sempre. (MENDONÇA, 2009).

Segundo Laclau (2008), um discurso hegemônico é um discurso sistematizador, aglutinador. É um discurso de unidade de diferenças. Nesse quadro de entendimento, a hegemonia é entendida como uma operação pela qual uma particularidade assume uma significação universal, incomensurável consigo mesma, permitindo o fechamento provisório em meio às lutas de significação. Com efeito, nessas lutas, uma diferença particular assume a representação de uma totalidade que a excede, sendo necessário renegociar e, até mesmo, esvaziar seus sentidos iniciais para incorporar outras demandas em sua cadeia de equivalência.

Hegemonia é uma relação em que uma determinada identidade ontológica, num determinado contexto histórico-discursivo, de forma precária e contingente, passa a representar, a partir de uma relação equivalencial, múltiplos elementos. Ela existe em sua relação com a ideia de falta constitutiva que induz ao conceito de que todas as identidades se constituem sempre de forma incompleta. Consequentemente, a hegemonia visa a preencher essa ausência de plenitude. O processo de constituição de uma ordem hegemônica parte sempre de um discurso particular que consegue representar discursos ou identidades até então dispersos.

Assim, o conceito de hegemonia não corresponde a um lugar a ser conquistado ou combatido, mas sim a processos de significação permanentes que emergem das práticas articulatórias. Entende-se hegemonia como um processo de construção de universais capazes de condensar uma multiplicidade de sentidos dispersos no campo da discursividade. Hegemonizar significa investir no preenchimento do sentido de universal que, por sua vez, se apresenta como de representação impossível⁹.

⁹ Alves (2010) faz um comparativo entre Gramsci e Laclau e Mouffe no que diz respeito às suas leituras do conceito de hegemonia. Ela enfatiza que as duas abordagens acabam privilegiando o momento da articulação política, concebendo as relações sociais em torno da disputa pela hegemonia. Além disso, reconhecem que a hegemonia não se efetiva sobre toda a sociedade. Ambas perspectivas defendem a criação de uma nova hegemonia baseada ou na aliança de grupos subalternos (em Gramsci) ou na criação de uma cadeia de equivalências (em Laclau e Mouffe). Entretanto, a autora enfatiza uma diferença básica nestes dois enfoques: em Gramsci, a prática articulatória remete a uma classe social, a classe operária. Assim, enquanto em Gramsci a hegemonia remete à unidade “de todo bloco histórico”, Laclau e Mouffe questionam qualquer tipo de sutura, uma vez que concebem que qualquer tipo de sutura deve ser questionada, bem como, é nula a possibilidade de uma reconciliação final (ou consenso), visto que o antagonismo (entendido como político) é constitutivo do

Segundo Howarth¹⁰, a concepção de hegemonia de Laclau e Mouffe foi desenvolvida em três estágios: 1- Contesta-se a ortodoxia marxista em relação à afirmação de que todos os elementos e interpelações ideológicas tenham um pertencimento necessário de classe. Tais autores consideram que esses elementos são contingentes e podem ser articulados por projetos hegemônicos em disputa que se esforçam por dotá-lo de significados e conotações de classe particulares; 2- Argumentam que as identidades de todos os elementos ideológicos e agentes sociais são contingentes e negociáveis. É somente por causa da contingência e da abertura de todas as relações sociais que as práticas articulatórias e a agência política se tornam hegemônicas. Na concepção deles, portanto, as práticas hegemônicas pressupõem um campo social atravessado por antagonismos e a presença de elementos contingentes os quais podem ser articulados por projetos políticos opostos que tentam hegemônizá-los. Nesse modelo, a maior ambição dos projetos hegemônicos é construir e estabilizar sistemas de significados. Essas formações são organizadas, como já mencionado anteriormente, em torno da articulação de pontos nodais que sustentam e organizam ordens sociais. Essas condensações privilegiadas de significado conferem significados parcialmente fixos em um grupo particular de significantes; 3- Estende a contingência dos elementos tanto para os sujeitos dos projetos hegemônicos quanto para as estruturas sociais, estas são vistas como entidades “indecidíveis”, que sempre pressupõem um exterior constitutivo que tanto constitui como ameaça a sua existência. (HOWARTH, 2000).

Em síntese, a hegemonia é foco de ininterruptas disputas entre os múltiplos discursos dispersos no campo da discursividade, sendo sempre instável, ambígua e plural. Uma formação discursiva hegemônica pretende ocupar o lugar de universal; entendendo que este universal não é tudo, visto que aquilo que não é hegemônico cumpre também um papel importante na constituição da hegemonia.

Laclau e Mouffe (2004) defendem a ideia do universal como um significante sempre em recuo, no qual ininterruptamente existirão lutas sociais por novas hegemonias buscando redefinir o que se entende por universal. Em diálogo com esse quadro teórico, Macedo (2006b) afirma que tais lutas serão continuamente entre particulares que buscam inscrever seus registros como universais. Entender esse universal como provisório e mutável, fruto de uma negociação política, passa a ser um dos pontos centrais para a luta por novas hegemonias.

social e apresenta, por conseguinte, um caráter aberto e incompleto, tornando-se espaço frequente de disputas em torno de sua totalização. (ALVES, 2010, p. 94-95).

¹⁰ As traduções de David Howarth extraídas dos capítulos 6 e 7 do livro “Discourse”, publicado pela Open University Press em 2000 e utilizadas neste texto, foram feitas no âmbito dos estudos internos do GECCEH, pelos mestrados Érika Elizabeth Vieira Frazão e Vitor Andrade Barcellos.

Nessa perspectiva, sustento a aposta que consiste em compreender os vínculos entre o universal e o particular de forma diferenciada, afastando-se daquele binarismo essencialista que os dicotomiza, segregando-os em dois pólos distantes e incomunicáveis. Logo, o universal é um particular que, em determinado momento, se tornou dominante, não havendo nenhuma possibilidade de se obter um consenso, pois no jogo político, emergirão diferentes articulações para preencher esse significante hegemônico. (LACLAU, 2011).

Importa sublinhar que o entendimento da categoria de hegemonia implica igualmente na compreensão na ideia de antagonismo. As análises produzidas no âmbito da teoria do discurso pós-fundacional divergem das leituras tradicionais de conflito social nas quais antagonismos são entendidos como conflito entre agentes sociais com identidades e interesses totalmente constituídos, como por exemplo, é defendido nas teorias marxistas nas quais o conflito se dá a partir, exclusivamente, da luta de classes (dominantes x dominados) como se o aspecto econômico fosse o único fator capaz de explicar todas as disputas e jogos de interesses existentes nas sociedades. (HOWARTH, 2000).

Assim, argumentam que os antagonismos sociais ocorrem, porque os agentes sociais são incapazes de constituírem suas identidades, produzindo, nesses processos de identificação, o "outro", o antagônico"(o "inimigo") que é considerado responsável por essa “falha constitutiva”. A existência de antagonismos confirma que não há leis necessárias da História nem agentes políticos universais motivados por interesses e identidades pré-constituídos. Nesta teoria, é justamente esse o "outro antagônico", expelido para fora da cadeia de equivalência que exerce a função discursiva de "exterior constitutivo". Ele é o responsável por bloquear a expansão de sentidos de uma cadeia discursiva. Laclau (2008) afirma que, ao mesmo tempo, em que o exterior constitutivo ameaça a constituição do interior, ele também é a própria condição de existência dele, pois esse se constituiu sob a ameaça da presença do primeiro. Logo, a presença de um, sempre, impede a constituição completa do outro. (MENDONÇA, 2009). Não importa o quão bem sucedido o discurso de um projeto político particular possa ser em dominar um campo discursivo, ele nunca pode, por princípio, articular completamente todos os elementos, afinal sempre haverá forças contra o qual ele se define. Assim, um discurso requer sempre um “exterior constitutivo” para constituí-lo. (HOWARTH, 2000). Logo, a presença de um discurso hegemônico ocorre consoante a presença de uma cadeia de equivalência a qual se produz ao redor dele e de uma lógica de diferença, entendida como a negação dele.

Os antagonismos revelam a contingência e a precariedade de toda identidade e objetividade social. Eles são constitutivos da objetividade social, já que as formações sociais dependem da construção de relações antagônicas entre agentes sociais de ‘dentro’ e de ‘fora’ de uma formação social. (HOWARTH, 2000). Laclau e Mouffe (2004) esforçam-se para mostrar como os discursos são ameaçados e constituídos não apenas, mas também, por um antagonismo. Eles precisam encontrar um lugar para uma “identidade negativa”, visto que, ela não pode ser representada positivamente em uma dada formação discursiva, pois, se assim pudesse, seria outro momento dentro de um discurso existente.

Para Marchart, a categoria do antagonismo é a categoria do político o qual nos leva a concluir que se o antagonismo é necessário para a construção ou para a estabilização transitória de todo significado, então todo sentido de qualquer categoria é radicalmente político. Deste modo, a lógica política da significação pode ser submetida à construção de todos os sentidos, o que implica que, aparentemente, os sistemas de sentido “não-políticos” se constroem, de fato, “politicamente” mediante os processos de exclusão e a antagonização. Com isso, o autor defende que na medida em que todo “ser” se constrói discursivamente e o discurso constitui o horizonte de todo “ser”, a teoria do discurso constitui uma ontologia. (MARCHART, 2009, p. 196)

O antagonismo se faz presente no espaço da fronteira. Esta é o limite radical de um sistema de significação, estancando (temporariamente) os fluxos de sentido. A fronteira, pode ser, portanto, caracterizada como sendo o lócus de gestão entre as lógicas de equivalência e da diferença. Ela é o espaço produtor dos antagonismos nos quais as demandas se fortalecem, articulam-se, pressionam, questionam e deslocam limites. (GABRIEL, 2011).

Por sua vez, a noção de demanda nos remete ao campo das subjetividades¹¹ na luta política. Como aponta Gabriel (2011) na formulação da demanda que é sempre endereçada ao outro, insere-se, inicialmente, um pedido ou uma reclamação a partir da identificação de uma

¹¹ Laclau e Mouffe enfatizam o modo pelo qual os atores sociais adquirem e vivenciam suas identidades e destacam o papel da agência em desafiar e transformar estruturas sociais. Embora concordem com Althusser, no que diz respeito ao fato das identidades dos sujeitos serem construídas discursivamente por práticas ideológicas, eles não aceitam suas implicações deterministas e reducionistas. Colocando-se em oposição a um sujeito homogêneo com uma identidade essencial e um conjunto dado de interesses, a categoria “posições de sujeito” refere-se aos “posicionamentos” de sujeitos dentro de uma estrutura discursiva. Como existe uma pluralidade de posições com as quais os seres humanos podem se identificar, um ator individual pode ter diferentes posições de sujeito. O conceito de posição de sujeito, destarte, explica as múltiplas formas pelas quais os indivíduos são “produzidos” como atores sociais. Já o conceito de subjetividade política capta a maneira como os atores sociais agem. Nesse sentido, o sujeito não é simplesmente determinado pela estrutura e nem constitui a estrutura. O sujeito é forçado a tomar decisões quando identidades sociais estão em crise e estruturas precisam ser recriadas. É neste processo de identificação que as subjetividades políticas são “criadas e formadas”. (HOWARTH, 2000, p. 108-109).

situação de injustiça que, quando elaborada em uma solicitação / reivindicação, passa a interpelar as alteridades, afirmando a sua luta por reconhecimento. (GABRIEL, 2011).

Segundo Retamozo (2009), outro leitor de Laclau, as demandas emergem como um lugar de mediação entre uma situação estrutural de subordinação e de construção de possíveis antagonismos. A demanda se produz como uma “falta” e pode converter-se em veículo de efeitos deslocatórios, algo que dependerá da sua capacidade de articulação.

Os processos abertos, em momentos de elaboração das demandas sociais, não têm nenhum conteúdo e nenhuma direção pré-fixada a priori, os seus alcances não podem ser estabelecidos previamente, uma vez que, as “mesmas” demandas em diferentes contextos podem ter efeitos muito distintos, bem como, a própria ordem social possui diferentes estratégias de absorção, cancelamento ou deslocamento delas.

Segundo Castro (2012), a demanda constrói o elo social. Pode ser compreendida tanto no isolamento de unidades menores caracterizadas pelas exigências do grupo, um particular pelo qual se luta, quanto na consideração das lógicas sociais que produzem o movimento articulatório do social na tentativa de hegemonizar um determinado conteúdo, ou seja, uma exigência. De acordo com as demandas, os sujeitos assumem determinadas posições por fechamentos provisórios. Essas articulações que fecham contingencialmente os sentidos de uma política que se pretende hegemonizar enfrentam processos de negociação que envolvem sujeitos organizados como grupos / identidades nos diferentes contextos, capazes de representar temporariamente a totalidade das demandas.

As demandas ascendem nos momentos de crise como uma espécie de mediação entre uma situação de subordinação e uma situação de antagonismo, fazendo com que, no espaço do político (marcado pelo antagonismo), elas disputem um espaço pela ampliação da fronteira de modo a se inserirem no interior das cadeias de equivalência em torno de determinado significante. Deve-se destacar ainda que não é qualquer situação de subordinação que constrói antagonismos e, por conseguinte, produz demandas. É preciso ter fissuras na estrutura, como por exemplo, o caso da educação, principalmente, pública no Brasil na qual a escola encontra-se “sob suspeita”, tal como salientou Gabriel (2008).

A diferença entre política e político, no interior desta teoria pós-fundacional, ajuda-me a investigar os antagonismos, as disputas nas lutas estratégicas pela mobilização de significados hegemônicos tão recorrentes no campo do Currículo de História como “A História deve ser trabalhada nas salas de aula em diálogo com a realidade dos alunos” ou “A disciplina História tem como uma de suas funções principais a formação do cidadão crítico”.

Entendo que estes conceitos de “realidade” e “cidadania” são heterogêneos, alteram-se de acordo com a demandas do tempo presente e mudam seus sentidos de acordo com o jogo político de determinado contexto discursivo.

Deste modo, concordo com Luft (2008), quando afirma que as relações estáveis (porém, provisórias) e unificadoras de determinados significantes expressam a coerência de um determinado sistema. Entretanto, quando elas sofrem algum tipo de perturbação, isto implica a instabilidade destas relações e a possível alteração nos sentidos desses significados, mostrando assim, que não existe propriamente uma coerência, mas esta se reatualiza constantemente no interior de cada sistema estável.

Conseqüentemente, o político como ontológico do social emerge como o “pano de fundo” das disputas por fixações hegemônicas de sentido de “realidade do aluno”, “cidadão crítico”, “conhecimento escolar”, entendidos como enunciados que estão sendo o tempo todo reatualizados e recontextualizados nas políticas curriculares (PCN, Currículo Mínimo) dessa área disciplinar.

O entendimento da potencialidade analítica dessa "caixa de ferramentas", brevemente apresentada, depende do reconhecimento de sua imersão radical no campo da discursividade.

2.1.2- A Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe: Reflexões e Apropriações

A Teoria do Discurso aqui privilegiada tem como “pano de fundo” mais amplo, a perspectiva pós-fundacional. Esta afirmação torna-se importante para pensar conceitos como social e político, tal como apresentado, pois existe uma grande variedade de autores que se propõem a estudar seus problemas de pesquisa, nas mais diferentes áreas de conhecimento, por meio da abordagem discursiva.

Meu objetivo não será demonstrar os debates ou as diferentes visões sobre o que cada corrente teórica defende, com relação a esses tipos de abordagens as quais envolvem a análise do discurso. O meu intuito, nesta seção, será apresentar o que venho entendendo por discurso, situando-o dentro de algumas reflexões propostas por autores como Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2004), ressaltando em que aspectos julgo ser possível seus conceitos e análises atuarem como importantes interlocutores teóricos nesta pesquisa.

Assumo a percepção de discurso como não sendo apenas um conjunto de textos falados ou escritos e nem como sendo algo estático e monolítico que apenas reflete as estruturas sociais ou a realidade. Neste ponto, compartilho da visão de Burity (2008) que defende ser pouco produtivo, do ponto de vista intelectual, acreditar na ideia que o mundo

existe independente do pensamento ou da linguagem em que haveria uma dicotomização entre a ideia de uma realidade objetiva e uma dimensão de produção de sentido.

Autores como Laclau e Mouffe (2004) são contra qualquer visão que corrobora a ideia de que os discursos apenas descrevem as coisas como elas são. É necessário ir além desta concepção, pensando o discurso como prática de significação que estabelece sentidos e significados e que também é um elemento constitutivo da realidade. Destarte, não há nenhuma realidade social sem sentido e este é produzido socialmente. (BURITY, 2008, p.38).

Em síntese, estas leituras nos permitem pensar em uma abordagem discursiva marcada pela não-existência de determinismos (subjetivos ou objetivos). O mérito de suas análises é nos propor uma alternativa de refletir sobre a relação entre discurso e realidade, ou seja, ao mesmo tempo, em que aquele a narra ou a nomeia, simultaneamente ocorre o processo de ingerência e reconfiguração sobre ela. (BURITY, 2008).

Nesta ordem de reflexão, Laclau e Mouffe (2004) procuram demarcar a importância do processo de significação para a compreensão e constituição dos fenômenos sociais, articulando sentido como uso social da linguagem. Em seu olhar, não há ação social sem significação e toda ela está inscrita dentro de um discurso. Deste modo, entendem que os fenômenos sociais só podem ser interpretados quando inseridos em uma cadeia de significação discursiva, sem a qual nenhum sentido pré-existencial pode ser acessado. Portanto, não negam a materialidade física das coisas, mas defendem que toda forma de acesso a ela se dá nas esferas da discursividade.

O sentido social de qualquer fenômeno se constrói a partir de sua inscrição em unidades mais amplas de significação, chamadas de formação discursiva¹². Além disso, os fenômenos sociais não possuem uma única forma de abordar, visto que são marcados pelo cruzamento de diversas construções discursivas. (BURITY, 2008).

Eles reconhecem a centralidade da categoria discurso na luta pela definição do social. Desta forma, a linguagem não apresenta uma função meramente representacional, mas sim um papel constitutivo na construção de sentidos de mundo. Trata-se de uma categoria que relaciona palavras e ações, não podendo ser compreendida como pura operação mental, ideal, em oposição à ação e à prática social, rompendo com aquelas noções essencialistas nas quais seriam produzidas verdades e certezas sobre as coisas deste mundo (GABRIEL, 2011). Afinal, nas palavras de Laclau (2008):

¹² Segundo Burity, Laclau define formação discursiva como sendo um conjunto de discursos articulados, porém heterogêneos. Não pode ser considerada como algo monolítico e estável, mas sim como algo que produz efeitos de posicionamento, autorização e restrição sobre os sujeitos que nela se constituem ou expressam. (BURITY, 2008, p. 42).

Por discurso, como já precisei em várias outras ocasiões, eu não entendo algo limitado aos domínios da fala e da escrita, mas um conjunto de elementos nos quais as relações desempenham um papel constitutivo. Isso significa que estes elementos não pré-existem ao complexo relacional, mas se constituem por meio dele. Assim “relação” e “objetividade” são sinônimas. (LACLAU, 2008, p. 86, tradução livre).

Nesta perspectiva, para fins deste trabalho, opero com a seguinte definição de discurso: trata-se de uma categoria teórica que procura dar conta das regras de produção de sentido sobre qualquer fenômeno que ocupe um lugar no mundo social e no conjunto de discursos articulados entre si. Essa produção de sentido não ocorre de forma aleatória, neutra e inocente - uma vez que, implica disputas e relações de poder, nem, tampouco, é estável, afinal a significação possui um caráter oscilante, flutuante e permanentemente instável, não havendo a estabilização de um sentido unívoco. (BURITY, 2008). Logo, o discurso não é um simples somatório de palavras, mas uma consequência de articulações concretas que unem palavras e ações e que produzem sentidos dentro de uma totalidade histórica social contingente. (MENDONÇA, 2009).

A teoria do discurso pós-fundacional de Laclau e Mouffe afirma, portanto, que não existem termos com uma positividade plena, mas sim diferenças. Isso equivale afirmar que cada termo se afirma, de modo provisório, pela distinção em relação aos demais; por isso, , procuro, nesta pesquisa, investigar quais os fluxos de sentidos de “realidade do aluno” e de “cidadão crítico” estão sendo mobilizados pelos professores da Educação Básica; entendendo que existe um “corte”, uma fronteira, neste contexto discursivo, que divide o que é e o que não é considerado “realidade” e “cidadania”. É no jogo político, envolvendo os conceitos de antagonismos e fronteira, que estes sentidos vão sendo estabelecidos, sendo constantemente reatualizados e (re)significados de acordo com as demandas pela manutenção ou deslocamento desta fronteira.

As bases epistemológicas deste pensamento nos permitem compreender que qualquer sentido mobilizado é, simultaneamente, relacional e diferencial. Relacional, pois as relações desempenham um papel constitutivo; diferencial na medida em que a sistematicidade do discurso pressupõe um limite radical – isto é, antagônico – que define, ainda que provisoriamente, o que está dentro e o que se encontra de fora de cada sistema discursivo.

Deste modo, Laclau (2008) assume que as práticas articulatórias funcionam com duas lógicas que são conjuntamente diferentes e complementares: as lógicas da equivalência e da diferença, sendo elas, as responsáveis pela produção dos diferentes sentidos sempre em disputa na “arena” do discurso.

A lógica da equivalência é responsável pela produção de cadeias de equivalência, por meio do apagamento das unidades diferenciais, sendo importante salientar que as lógicas de equivalência podem até debilitar as diferenças entre seus elementos, mas elas não chegam a ser eliminadas completamente. Entretanto, para existir a lógica de equivalência, é necessária a produção da lógica da diferença que é responsável pelo estancamento dessas cadeias, através da produção de diferenças radicais, de limites que funcionam como um “bloqueio da expansão contínua do processo de significação”. (LACLAU; MOUFFE, 2004. apud GABRIEL & FERRIRA, 2012).

Essas duas lógicas não estão em uma simples relação mútua de exclusão, uma vez que, como vimos, não existe uma totalização sem exclusão. Assim, a totalidade, entendida como fechamento, sutura provisória que permite a significação, deve ser analisada reconhecendo a existência de seus limites. Com isso, a identidade ontológica dos seres é construída dentro desta tensão entre as duas lógicas, reafirmando, como já mencionado, o fato de toda totalidade ser falha, ocupando um lugar de plenitude inalcançável que, em seu processo de fechamento, sempre tem um elemento antagônico, externo, situado do lado de fora desta cadeia. Portanto,

Enquanto discursos particulares são fixações parciais de significado social, campos discursivos são caracterizados por um 'excesso de significado' que nunca pode ser totalmente esgotado por qualquer discurso específico. Isso é dizer que, embora discursos se esforçam para impor ordem e necessidade em um campo de significação, a contingência última de significação impede essa possibilidade de se efetivar. Além disso, como discursos são entidades relacionais cujas identidades dependem de suas diferenciações em relação a outros discursos, eles mesmos são dependentes e vulneráveis àqueles significados que são necessariamente excluídos em qualquer articulação discursiva. Isto é o que Laclau e Mouffe chamam de 'exterior discursivo' e significa que os momentos necessários de um discurso são também penetrados pela contingência. (HOWARTH, 2000, p.103, tradução livre).

Uma outra noção importante para a compreensão desta teoria é a noção de prática articulatória. Esta significa a articulação estabelecida entre elementos que, a partir de um ponto nodal, imbricam-se entre si, tornando-se momentos estritamente em relação à articulação estabelecida. Segundo Howarth (2000), a prática articulatória é definida por Laclau e Mouffe como a construção de pontos nodais que parcialmente fixam sentido. Essa fixação de sentido é sempre parcial devido ao que eles chamam de “a abertura do social”, argumentando, assim, que as formações discursivas consistem em elementos relacionados os quais podem, em certos contextos, serem significados como uma totalidade.

Esses elementos que se encontram envolvidos dentro de uma mesma cadeia de equivalência são diferenças articuladas, o que faz com que os mesmos tenham,

simultaneamente, suas demandas particulares ainda presentes, mas que, em relação à articulação que os envolve, cancelam suas diferenças, neste instante particular, possibilitando surgimentos de pontos nodais.

No processo de constituição do social, há a fixação parcial dos sentidos possíveis no processo articulatório. Isso faz com que alguns significantes do discurso sejam privilegiados no fechamento da cadeia de significação. A eles, Laclau denomina pontos nodais. Estes permitem que seja estabelecida a equivalência entre elementos diferentes, tornando-os momentos da prática articulatória. Sem os pontos nodais, não haveria articulação e prevaleceria apenas a lógica da diferença. (LOPES, 2011).

Essa apropriação da leitura da teoria pós-fundacional do discurso de Laclau e Mouffe (2004) nos permite averiguar quais seriam os pontos nodais que se imbricam na formação das cadeias de equivalência definidoras do conhecimento histórico escolar, podendo estimular a reflexão sobre até que ponto as categorias “realidade do aluno” e “cidadão crítico” se articulam nesta lógica e com quais elementos e discursos (do campo educacional, do campo historiográfico, por exemplo) elas dialogam / interagem atualmente para demarcar a fronteira entre o escolar e o não-escolar.

Todavia, nem todo ponto nodal tem força para ser hegemônico; conseqüentemente, ele é um "significante vazio" em potencial, mas que não se transforma necessariamente nessa condição. Segundo Mendonça (2009), o significante vazio ocorre quando um discurso universaliza, condensa de tal forma as unidades diferenciais que acaba perdendo seu sentido específico justamente pelo excesso de significações incorporadas, uma vez que, as cadeias de equivalência expandem polissemicamente seus conteúdos. Deste modo, um significante vazio é ainda um discurso capaz de impor-se, provisoriamente, num contexto social a ponto de representá-lo de forma hegemônica.

Em diálogo com esse quadro teórico, aposto na seguinte hipótese de trabalho: A fixação do sentido de “ensino de História de qualidade” mobiliza diferentes significantes (unidades diferenciais) em torno de um ponto nodal capaz de estruturar, simultaneamente, a cadeia de equivalência e produzir o outro (o ensino de História "sem qualidade"), expelindo-o para fora dessa mesma cadeia. Os significantes que assumem a função discursiva de ponto nodal podem variar em função do campo discursivo no qual ocorrem esses processos de significação.

Neste estudo, interessa-me investigar como essa expressão é significada no campo discursivo da epistemologia social escolar. Minha aposta é que jargões como “trabalhar com a

realidade do aluno” e “formar o cidadão crítico” participam da cadeia de equivalência que define ensino de História de qualidade. Desse modo, o foco principal é perceber como essas duas unidades diferenciais (ou elementos) se articulam nesta cadeia e, principalmente, como eles mobilizam sentidos de saber histórico escolar, cabendo-nos interrogar sobre a função discursiva do significante “conhecimento escolar” nesta cadeia de equivalência que fixa sentidos de qualidade. Assim sendo, considero importante elencar as seguintes questões: Qual a função discursiva assumida pelo significante “conhecimento histórico escolar” nessa cadeia de equivalência? Como se dão as articulações entre ele e os jargões da “realidade do aluno” e do “cidadão crítico”? Como será que ele é fixado no interior desses processos articulatórios?

Trata-se de investigar os discursos que se hibridizam em torno do conhecimento histórico escolar para analisar as práticas articulatórias mobilizadas em meio às disputas no campo discursivo do Currículo de História da Educação Básica. Isso significa evidenciar as lógicas de equivalência e de diferença que são responsáveis pela fixação dos sentidos atuais de “ensino de História de qualidade”, visto que, tal demanda não é recente e provavelmente teve interpretações múltiplas e díspares em contextos históricos diferentes.

Tendo este quadro referencial da teoria pós-fundacional de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2004) e suas categorias principais (“discurso”, “ponto nodal”, “significante vazio”, “lógicas da diferença e da equivalência”, “exterior constitutivo”, “fronteira”, “antagonismo”, “demanda”) é que pretendo, em diálogo com as teorias do Currículo e da História, pesquisar os significados que os professores mobilizam em prol da constituição de um ensino de História de qualidade, formado a partir das demandas endereçadas à escola atual¹³ (demandas de igualdade, diferença¹⁴ e qualidade de educação), tendo como eixo específico de análise os sentidos fixados para os conceitos de “realidade do aluno” e “formação do cidadão crítico”, apropriados como unidades diferenciais dentro desta estrutura discursiva e suas articulações com aquilo que se entende por conhecimento histórico escolar, buscando compreender quais fluxos discursivos se constituem e se entrecruzam nesta disputa para definir o que é escolar.

¹³ Gabriel (2011, p.2), ao tratar das “demandas de nosso presente” que interpelam a escola, afirma que embora seja preciso reconhecer a exaustão de alguns dos caminhos traçados pela modernidade para o cumprimento das promessas de igualdade, liberdade, paz e dominação da natureza, é profícua uma posição que as mantenha “no horizonte de nossas expectativas” e adverte que entre aqueles que apostam na escola pública “não existe consenso sobre a forma de reverter o jogo”, gerando-se, por conseguinte, disputas em torno de termos como “conhecimento”, “poder”, “cultura”, “diferença”. (Id. P2-3).

¹⁴ Utilizo a expressão “demandas de diferença para nomear o conjunto de reivindicações formuladas no seio dos movimentos sociais presentes no cenário político contemporâneo e que estão relacionadas à questão de pertencimentos identitários. Junto com as demandas históricas de igualdade, as demandas de diferença que emergem no debate político mais recentemente configuram as demandas de direito que interpelam às escolas da educação básica em nossa atualidade”. (GABRIEL & FRAZÃO, 2012, p.1)

Uma vez feito o panorama desta teoria, passo a argumentar sobre as Teoria do Currículo que são a área nas quais se situam este estudo e que são um outro referencial com que dialogo para o desenvolvimento de minhas reflexões sobre o objeto de investigação privilegiado nesta dissertação.

2.2- Articulações possíveis com as Teorias do Currículo: Um debate teórico acerca do Conhecimento Escolar

Nesta seção, meu foco vai centrar nas discussões e nas minhas interlocuções com o campo do Currículo, em particular, nas contribuições deste campo para pensar o conhecimento escolar. Para tal, estruturei-o em três partes. Na primeira, trago uma leitura da trajetória do campo, mostrando um histórico das relações entre as teorias tradicionais, críticas e pós-críticas do Currículo com o conhecimento escolar, mostrando quais ideias podem ser apropriadas para um debate com a teoria pós-fundacional aqui privilegiada. Na segunda, analisarei as relações entre conhecimento, cultura e poder com o campo do currículo para justificar minha aposta em trabalhá-lo em diálogo com a noção que o define como “espaço-tempo de fronteira” (MACEDO, 2006a). Já na terceira, proponho enfatizar a importância de ainda trabalharmos com o conhecimento escolar no contexto atual para pensarmos questões políticas mais amplas como a democratização da escola pública e dos saberes escolares¹⁵.

2.2.1- Uma leitura da trajetória do campo Curricular e suas relações com os Saberes Escolares

Segundo Silva (2011), a questão que serve de “pano de fundo” para qualquer Teoria do Currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado. As questões básicas, instigadoras, são entender qual saber os alunos devem dominar, ou seja, qual tipo de conhecimento é considerado importante para fazer parte do currículo e justificar por que certos conhecimentos são escolhidos em detrimento de outros.

O campo do currículo surgiu pela primeira vez nos Estados Unidos na década de 20 do século passado, a partir daquele contexto marcado pelo processo de industrialização e dos movimentos imigratórios os quais intensificaram a massificação da escolaridade. Naquele contexto, houve um impulso, por parte das pessoas ligadas à administração da educação, para racionalizar o processo de construção, desenvolvimento e testagem dos currículos. (SILVA,

¹⁵ Nesta pesquisa, trabalharei os conceitos “conhecimento escolar” e “saber escolar” considerando-os como sinônimos, não fazendo distinção alguma entre eles.

2011). As ideias desse grupo foram expressas no livro “The curriculum” (1918), de Bobbitt. Nesta obra, currículo é a especificação de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser mensurados, pautando, assim, um entendimento bastante instrumentalista acerca dele.

Nesse período histórico, emergiram as chamadas teorias tradicionais do currículo. Elas pretendiam ser teorias neutras, científicas, desinteressadas, tendendo a se concentrarem mais em questões técnicas. Seu foco era a forma como se transmitia determinados conhecimentos, além de se preocuparem com questões ligadas à organização deles, de modo que ao final pudesse haver uma avaliação e um controle rígido daquilo que seria ou deveria ser aprendido pelos estudantes.

Os objetivos educacionais nas teorias tradicionais deveriam estar voltados para a formação das habilidades necessárias nas crianças e jovens para seu posterior exercício, com eficiência, nas ocupações profissionais. Assim, o modelo de Bobbitt estava voltado para a economia, acreditando que a educação deveria funcionar de acordo com os princípios da administração científica elaborados por Frederick Taylor. Deste modo, as escolas deveriam ser eficientes como eram as empresas de produção. (SILVA, 2011).

Nessa perspectiva, o currículo se transformava numa questão de organização, de desenvolvimento, enfim, uma questão técnica, visto que julgava que os objetivos básicos da educação deveriam estar subordinados às exigências profissionais da vida adulta.

As concepções curriculares de Bobbit acabaram influenciando outros autores das chamadas teorias tradicionais, como por exemplo, Ralph Tyler cujos paradigmas obtiveram ampla aceitação na sociedade norte-americana, abrangendo outros países como o Brasil até aproximadamente a década de 70 do século XX. Tyler publicou a obra “Princípios básicos de currículo e ensino”, em 1949, e a partir dela os estudos sobre o currículo, segundo Silva, ficaram estabelecidos em torno das ideias de organização e desenvolvimento, relacionando-o a uma questão técnica tal como fora proposto por Bobbitt¹⁶.

Portanto, até os anos 1970, as concepções de currículo mais hegemônicas tendiam a destacar um sentido naturalizado de conhecimento escolar associando-o a noções de verdade e objetividade. Dentro desta abordagem, os conhecimentos estavam dados e a escola, através de

¹⁶ Silva aponta que na obra de Tyler, a organização e o desenvolvimento do currículo deviam responder quatro questões: 1- Quais objetivos educacionais a escola deve procurar atingir?; 2- Que experiências educacionais podem ser oferecidas para alcançar estes objetivos?; 3- Como organizar de forma eficiente as experiências educacionais?; 4- Como se pode averiguar que de fato os objetivos foram alcançados? Desta forma, Tyler defendia que os objetivos deveriam ser nitidamente definidos e estabelecidos para que ocorresse um processo de ensino-aprendizagem racional e eficiente ao mesmo tempo. (SILVA, 2011, p.25).

um bom planejamento organizacional, teria de adotar estratégias para que o aprendizado fosse eficaz e que os conhecimentos tivessem validade na vida profissional dos estudantes quando ingressassem no mercado de trabalho.

A partir dos anos 60, dentro daquele contexto de efervescência política e social¹⁷, começaram a surgir publicações que indagavam o pensamento e a estrutura educacional tradicionais. É no bojo deste contexto que emergiram as chamadas teorias críticas do currículo. Estas se diferenciavam das teorias tradicionais, uma vez que, preocupavam-se em questionar, por exemplo, as formas dominantes de conhecimento ensinado nas escolas. (SILVA, 2011).

Desta forma, enquanto as teorias tradicionais priorizavam as questões mais voltadas à elaboração e à organização dos currículos, as teorias críticas começaram a colocar em xeque o *status quo* e seus arranjos educacionais, responsabilizando-o pelas injustiças sociais. Desta forma, o foco mudou, deixando em segundo plano a preocupação mais técnica e passando a se destacar um questionamento e uma desconfiança dos currículos e conhecimentos, enquanto ferramentas, para legitimar as desigualdades sociais e a marginalização das camadas mais populares.

A produção acadêmica no âmbito das teorizações curriculares críticas, teve ampla aceitação e destaque no campo da Educação brasileira. Desses autores, destaco Michael Apple e Michael Young. Apple publicou o seu primeiro livro 'Ideologia e Currículo' (1979) nos Estados Unidos o qual mostrava um distanciamento das teorias tradicionais no que diz respeito ao currículo e ao conhecimento escolar, visto que, defendia que aquele interagira intensamente com as estruturas sociais e econômicas mais amplas, não podendo ser caracterizado como um corpo neutro, imparcial e inocente de conhecimentos. (SILVA, 2011).

Assim, Apple assume que o conhecimento presente no currículo é um conhecimento particular, ou seja, seu processo de seleção reflete os interesses de determinados grupos dominantes. Ele não é escolhido de forma imparcial, consensual e não atende aos interesses de toda a sociedade. Nas palavras de Silva:

Na análise de Apple, a preocupação não é com a validade epistemológica do conhecimento corporificado no currículo. A questão não é saber qual conhecimento é verdadeiro, mas qual conhecimento é considerado verdadeiro. A preocupação é com as formas pelas quais certos conhecimentos são considerados como legítimos, em detrimento de outros, vistos como ilegítimos. Nos modelos tradicionais, o

¹⁷ Destes movimentos de agitação social ocorridos na década de 60, podemos situar os movimentos de Descolonização na África e na Ásia, os protestos estudantis na França, os movimentos dos direitos civis e de contracultura, as lutas contra o governo militar no Brasil, dentre outros. (SILVA, 2011).

conhecimento existente é tomado como dado, como inquestionável. Se existe algum questionamento, ele não vai além de critérios epistemológicos estreitos de verdade e falsidade. Como consequência, técnicos de currículo limitam-se à questão do “como” organizar o currículo. Na perspectiva política postulada por Apple, a questão importante é, ao invés disso, a questão do “por quê”. Por que esses conhecimentos e não outros? Por que esse conhecimento é considerado importante e não outros? E para evitar que esse “por que” seja respondido simplesmente por critérios de verdade e falsidade, é extremamente importante perguntar: “trata-se do conhecimento de quem?”. Quais interesses guiaram a seleção desse conhecimento particular? Quais são as relações de poder envolvidas no processo de seleção que resultou nesse currículo particular? (SILVA, 2011, p. 47)

Deste modo, as teorias críticas trouxeram um avanço dentro da discussão dos conhecimentos escolares no campo do Currículo, não mais os apresentando como elementos essencializados os quais estariam no currículo porque eram os conhecimentos verdadeiros e necessários para um processo de ensino-aprendizagem ideal. Nesta nova abordagem, os saberes escolares que estão no currículo são percebidos como resultantes de processos de disputas políticas; em meio a essas são lecionados alguns saberes, ao mesmo tempo em que se deixam outros de fora.

Silva (2011) ressalta que a análise de Apple opera com o reconhecimento da centralidade das relações de poder, demonstrando uma conexão básica entre a produção dos recursos econômicos, a sua distribuição e o consumo de recursos simbólicos como o conhecimento, a educação e o currículo.

Michael Young é considerado um outro autor de destaque importante dentro da chamada Nova Sociologia da Educação (NSE) na Inglaterra. Seu livro “Knowledge and control” (1971) marcou, como ponto de partida, o desenvolvimento de uma sociologia do conhecimento escolar, tendo como interesse, aproximando-se de algumas ideias emitidas por Apple, salientar o caráter socialmente construído das formas de conhecimento e suas imbricadas articulações com as estruturas sociais, institucionais e econômicas de nível macro¹⁸.

Esse autor critica a tendência de se tomar como dadas as categorias curriculares e pedagógicas tal como era defendido nas teorias tradicionais do Currículo. Em seu entendimento, a função primordial de uma Sociologia do Currículo seria questionar essas categorias, desnaturalizando-as e exibindo seu caráter histórico, emergente, plural e submerso em relações de poder. Para a NSE, no que se refere ao conhecimento escolar, não havia interesse em definir que conhecimento era verdadeiro e qual saber era estabelecido como

¹⁸ Mais adiante retomarei as produções mais recentes de Young que acabam problematizando essas posições.

equivocado, mas justificar o que contava, o que era considerado conhecimento dentro das sociedades e das instituições escolares.

A NSE apresentava o currículo e o conhecimento escolar como “invenções sociais”, sendo decorrentes de processos de conflitos e disputas em torno de quais conhecimentos deveriam ser legitimados e validados, buscando investigar os processos de escolha de determinadas disciplinas e tópicos, além de avaliar o porquê de terem sido certos assuntos, e não outros, os “contemplados” a fazerem parte dos currículos.

As teorizações críticas avançavam na medida em que suas preocupações básicas assentavam-se nas conexões entre currículo e poder, entre a organização do conhecimento e a distribuição do poder. Cabe destacar que essas teorias, sobretudo nas leituras de Apple e Young, buscavam perguntar por que se ensina determinado tipo de conhecimento e não outro e o porquê de certo conhecimento particular ser considerado válido enquanto outros eram vistos como ilegítimos, interrogando o papel do currículo, da escola e dos processos educacionais na reprodução das estruturas sociais vigentes. (SILVA, 2011). Logo, essa teoria não se importava simplesmente com o conhecimento a ser ensinado, mas também, com os motivos que o levavam a ser ensinado, preocupando-se em entender as razões de “esquecimento” e de “avivamento” dos diferentes conhecimentos.

A partir da segunda metade dos anos 90, os debates no campo do currículo no Brasil passaram a receber as contribuições das chamadas teorizações pós-críticas. Estas, por sua vez, questionam as teorias críticas do currículo pelo fato de concentrarem seus enfoques nas determinações econômicas, de classe social, na área do currículo. Por conseguinte, as perspectivas críticas do currículo passaram a ser questionadas pelo motivo de ignorarem outras dimensões, tais como o papel do gênero, da etnia e da sexualidade no processo de produção e reprodução das desigualdades, uma vez que, nas teorias curriculares críticas elas tendem a ser reduzidas meramente às dinâmicas de classe.

Com as teorias curriculares pós-críticas, são fortalecidas as tendências que apostam na centralidade do conceito de cultura tal como significada no âmbito do que Hall (1997) nomeia de “virada cultural e/ou linguística”

A “virada cultural” está intimamente ligada a esta nova atitude em relação à linguagem, pois a cultura não é nada mais do que a soma de diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas aos quais a língua recorre a fim de dar significado às coisas. O próprio termo “discurso” refere-se a uma série de afirmações, em qualquer domínio, que fornece uma linguagem para se poder falar sobre um assunto e uma forma de produzir um tipo particular de conhecimento. O termo refere-se tanto à produção de conhecimento através da linguagem e da representação, quanto ao modo como o conhecimento é institucionalizado,

modelando práticas sociais e pondo novas práticas em funcionamento. (HALL, 1997, p.12)

Em seu artigo, “A Centralidade da Cultura: Notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo”, Stuart Hall (1997) nos mostra o papel constitutivo ocupado pela cultura em todos os aspectos da vida social, principalmente, a partir do século XX, em virtude das chamadas “revoluções culturais”. Em seu entendimento, toda ação social empreendida pelos seres humanos é cultural, visto que todas as práticas sociais expressam ou estabelecem significados.

Este processo em que a cultura deixa de ser vista como uma variável dependente, passando a ser entendida como uma condição discursiva constitutiva intensificou o processo da “virada linguística”, evidenciando com mais força uma mudança de atitude em relação à linguagem. Isso equivale afirmar que os significados / sentidos não aparecem das coisas em si ou da realidade, mas a partir dos jogos de linguagem e dos sistemas discursivos, implicando, assim, um distanciamento das perspectivas representacionistas da linguagem¹⁹. (HALL, 1997).

Por ser uma prática social instituidora de sentidos, a cultura passa a ser entendida cada vez mais como a “arena” na qual ocorrem as lutas pela significação, mobilizando disputas e negociações. Portanto, é no campo do discursivo que as disputas pelo poder tornam-se mais presentes.

Percebida como categoria fértil para se pensar o Currículo, a cultura assume um peso epistemológico na produção do conhecimento, passando a ser concebida como uma instância legitimadora do mesmo. Essas teorias não são necessariamente opositoras das teorias críticas, seu diferencial pode ser evidenciado pelas reflexões sobre outros temas que acabaram sendo pouco incorporados às perspectivas curriculares críticas e, principalmente, pelo fato de operar com outras “caixas de ferramentas” para significar termos como poder ou cultura. Nessa perspectiva, o prefixo “pós” é vislumbrado como um deslocamento de olhar de antigas situações em direção a novas demandas que ascenderam no campo do Currículo. (MORAES, 2012). As teorias curriculares pós-críticas atuaram no sentido de questionar os impulsos emancipadores e libertadores da pedagogia crítica. Enquanto as teorias críticas tendem a continuar vinculadas a um certo fundacionalismo, as pós-críticas deixam de lado qualquer

¹⁹ Hall (1997) coloca em evidência o papel constitutivo desempenhado pela linguagem, pelos significados, pelos sistemas de significação, nos quais os objetos e os sujeitos são posicionados e se posicionam frente a outros sujeitos e objetos. Além disso, o autor estabelece que a linguagem constitui os fatos e não os relata apenas, mostrando uma concepção que não pretende ser reducionista ou essencialista.

certeza pré-fixada, concentrando seus esforços em desconstruir uma percepção essencialista do mundo no qual vivemos.

As teorias pós-críticas, associada ao paradigma pós-fundacional / pós-estruturalista focalizam os processos de significação e de mobilização de sentidos produzidos pelo currículo, entendido como espaço-tempo de fronteira cultural hibridizado (MACEDO, 2006a) como interroga, no trecho abaixo, Silva (2011):

Como se poderia caracterizar essa perspectiva mais geral na área de estudos do currículo? Em primeiro lugar, dada a concepção pós-estruturalista que vê o processo de significação como basicamente indeterminado e instável, a atitude pós-estruturalista enfatiza a indeterminação e a incerteza também em questões de conhecimento. O significado não é, da perspectiva pós-estruturalista, pré-existente; ele é cultural e socialmente produzido. Como tal, mais do que sua fidelidade a um suposto referente, o importante é examinar as relações de poder envolvidas na sua produção. Um determinado significado é o que é não porque ele corresponde a um “objeto” que exista fora do campo da significação, mas porque ele foi socialmente assim definido. (...) Como campos de significação, o conhecimento e o currículo são, pois caracterizados, também por sua indeterminação e por suas relações de poder. (SILVA, 2011, p. 123)

A noção de “verdade” acaba sendo problematizada, destacando-se os processos de significação que ocorrem por meio do jogo da linguagem no qual algo acaba sendo definido como verdadeiro ou falso²⁰. Portanto, trabalhar em diálogo com a teoria pós-fundacional de Laclau e Mouffe, oferece-me ferramentas potentes para compreender o caráter não essencializado do conhecimento escolar, mas, ao mesmo tempo, permite-me continuar operando com noções de verdade e objetividade dentro do campo do Currículo em outras bases epistemológicas. Simultaneamente, reconhecendo a importância de estudos que enfatizam a necessidade de se operar com outros saberes na lógica do funcionamento da instituição escolar, penso que se empobrecem muito os estudos acerca dos saberes escolares, se continuarmos operando sob a ótica de não considerar as diferenças entre, por exemplo, os conhecimentos acadêmicos, os saberes “populares” e os conhecimentos produzidos na escola.

²⁰ Neste conjunto de ideias, o conhecimento não é um reflexo da natureza ou da “realidade”, mas o resultado de um processo de criação e interpretação social, não havendo separações, por exemplo, entre o conhecimento supostamente objetivo das Ciências Naturais e o conhecimento mais interpretativo das Ciências Sociais. Todas as formas de conhecimento são concebidas como resultado dos aparatos que fizeram com que fossem construídas, definidas, assumidas e legitimadas como tais. (SILVA, 2011, p.135-136). Por outro lado, é importante não incorporarmos totalmente algumas dessas ideias, pois dentro da diversidade de concepções que abrangem as teorias pós, existem algumas que, baseadas num relativismo extremo, concordam na impossibilidade de se estabelecer qualquer tipo de conhecimento verdadeiro ou que acabam equiparando todos os tipos de conhecimento mobilizados na esfera escolar, deixando de atentar para a centralidade do conhecimento escolar ou até mesmo menosprezando sua importância no campo curricular.

Acredito que todos eles têm sua importância, mas não podemos considerar que todos os tipos de saberes são indistintos e escolares, uma vez que, existe um processo de seleção o qual acaba colocando para fora da fronteira do escolar uma quantidade enorme de saberes, criando uma diferenciação que a todo momento é disputada e questionada.

Interessa-me, neste estudo, enfatizar a possibilidade de se trabalhar com as teorias do Currículo para além da dicotomização entre as teorias críticas e pós-críticas. Aposto na fertilidade teórica de se trabalhar no hibridismo, com problemáticas levantadas por ambas perspectivas, articulando-as sob a base teórica da concepção de discurso pós-fundacional de Laclau, afinal entendo que trabalhá-las de forma isolada pouco contribui para o enriquecimento dos debates. Logo, cabe destacar das teorias críticas as relações entre as estruturas de conhecimento legitimadas e a distribuição do poder, verificando que o conhecimento consubstanciado no currículo educacional não pode ser analisado fora de sua constituição social e histórica. (YOUNG, 1982). De modo semelhante, recupero nesta pesquisa as preocupações com a dimensão política, postas em pauta pela teoria crítica do currículo, as quais se vinculam às questões de legitimação, de seleção e de distribuição do conhecimento escolar para entender como ele vem se articulando às definições dos professores acerca da “realidade do aluno” e da “formação do cidadão crítico” no âmbito da disciplina escolar História.

Das teorias pós-críticas, enfatizo o fato de enfraquecerem a noção que defende a existência de um “centro legítimo - uma posição singular e superior a partir da qual se pode estabelecer o controle e determinar hierarquias” (GIROUX, 1993), criando condições de se perceber os diferentes processos de dominação e disputa e de legitimarem o papel da linguagem na significação dos fenômenos sociais. Assumo também o pressuposto das contribuições dos estudos pós-críticos no que ficou conhecido como “virada linguística”, na assunção da centralidade da linguagem como constituinte e constituidora da realidade, de significados e de formas de inteligibilidade do mundo.

Entretanto, reconheço alguns limites de tais teorias o que me estimula a pensar o currículo a partir de um horizonte pós-fundacional. Em termos de teorizações curriculares críticas, aponto para a confusão que se faz entre os conceitos de currículo e cultura, geralmente, colocando-os como sinônimos. Já das teorizações pós-críticas, resalto meu distanciamento daquelas abordagens que apontam para a impossibilidade de se operar com regimes de verdade dentro dos conhecimentos escolares, ao radicalizarem a desconstrução da noção de verdade e dos estudos que, ao centralizarem excessivamente o conceito de cultura

para explicar o currículo, tendem a deslocar a centralidade do conhecimento nos estudos curriculares, deixando-os de fora ou, operando com as ferramentas da teoria de Laclau e Mouffe (2004), acabam o entendendo como o “exterior constitutivo” da instituição escolar. Além disso, problematizo a contestação radical aos ideais emancipadores e libertadores da instituição escolar desenvolvidos pelas teorias pós-críticas. Ainda que não aposte neste espaço como a salvação para todos os problemas que enfrentamos nos dias de hoje, acredito que ele pode ser capaz de formar subjetividades insatisfeitas com as situações de desigualdade que persistem assolar nossa sociedade. Penso que essa emancipação de modo algum se afasta da discussão acerca dos conhecimentos produzidos na e para a escola.

2.2.2- Conhecimento, cultura, escola: Articulações no campo do Currículo

Após ter esboçado um breve panorama histórico sobre as relações do conhecimento escolar com as diferentes teorizações curriculares, proponho nesta seção analisar tal relação estreitando o diálogo com a teoria pós-fundacionalista e simultaneamente tendo como foco o contexto escolar.

Gabriel (2000) argumenta que a relação entre escola / currículo e cultura é antiga. Entretanto, torna-se cada vez mais necessário (re)significar os termos de “cultura” e “escola”, deixando de compreendê-los a partir de concepções dicotômicas e essencialistas, mas pressupondo as várias formas de diálogo, negociação e conflito, possíveis ou existentes, entre as diferentes forças sociais, políticas, econômicas e culturais que participam da luta pela hegemonia em um determinado contexto histórico²¹.

Segundo Gabriel (2000, 2008), o debate educacional tende a se cristalizar na confrontação de duas posições binárias e opostas, representadas por um relativismo radical (o qual nega a possibilidade de estabelecimento de qualquer regime de verdade) e por um universalismo acrítico (crença na existência de verdades absolutas e definitivas) para se pensar o conhecimento.

Estabelecer laços entre currículo escolar e cultura de acordo com o viés teórico, seguido neste trabalho, significa compreender o primeiro como um espaço discursivo híbrido e não como um local em que se transmite um repertório universal e partilhado de significados. Para este conceito de híbrido, Canclini chama nossa atenção para que não o entendamos como

²¹Neste mesmo artigo, a autora afirma que o currículo deixa de ser compreendido como mero reproduzidor da estrutura de classes da sociedade capitalista, tal como foi defendido por vários teóricos entre os anos 60 e 70, passando a ser visto como prática cultural e de significação que carrega o confronto e as disputas presentes nas relações de poder. (GABRIEL, 2000,p. 31-32).

um simples somatório ou mescla de culturas, já que, em seu entendimento, o hibridismo não gera apenas fusão e coesão, mas também a confrontação e o diálogo²². (CANCLINI, 2006).

Entretanto, importa sublinhar o entendimento de currículo como o espaço no qual são produzidas, contestadas e negociadas políticas de diferenças e identidades, não nos afastando da problemática do conhecimento, podendo trazer pistas para pensar os mecanismos de regulação social e de constituição de hegemonia implementados na escola por meio dos saberes escolares. (GABRIEL, 2008).

Defender a pertinência de se operar com a ideia de currículo como prática de significação ou como espaço de enunciação no qual vários discursos se entrecruzam, não significa abdicar de refletir sobre a questão dos saberes e das práticas discursivas que envolvem sua produção, distribuição e consumo específicos. Isso não significa reduzir todo o pensamento político do campo do currículo à questão da validade (ou não) dos conhecimentos escolares, porém é necessário avançarmos no debate sobre as relações entre currículo, escola, poder e cultura insistindo na necessidade de enfrentarmos a questão da “centralidade dos saberes”. (GABRIEL, 2008, p. 12).

Gabriel (2008) destaca que, nos tempos atuais, denominados por ela como “tempos pós”, cabe defender a crença na importância da escola pública, apesar de todos os problemas por ela enfrentados e de todas as desigualdades existentes na nossa sociedade, visto que, em sua perspectiva, é também um espaço possível para a constituição de sujeitos que tenham condições de disputar novas posições nas relações assimétricas de poder. (GABRIEL, 2008). Afinal, segundo essa autora, a instituição escolar, embora “sob suspeita”, produz efeitos na formação de

Sujeitos suficientemente críticos para criticar essa própria instituição que os formou. Sujeitos epistêmicos, que estabelecem relações com o saber, sujeitos fragmentados e atuantes, negociando, disputando sentidos sobre esse mundo. Sentidos produzidos por meio da relação – que lhes foi possível estabelecer nos limites de seu campo de possibilidades - com os saberes sócio-historicamente construídos e acumulados. (GABRIEL, 2008, p. 3)

O argumento central desta autora consiste em defender que, mesmo com todas as críticas que a escola pública esteja sofrendo na contemporaneidade e com o aumento das atribuições que lhe é imposta com o passar do tempo, isso tudo não nos autoriza negar radicalmente a potencialidade dessa instituição em significar e agir no mundo, uma vez que a crença que se encontra na base da fundamentação da justificativa da ampliação da educação

²²Segundo Gabriel, a compreensão do potencial do conceito de hibridismo pressupõe situá-lo em um quadro de significação no qual a centralidade da cultura é assumida. Deste modo, o cultural deve ser entendido como processo permanente de significações, abrindo a possibilidade de perceber que a luta pelo poder se dá também no campo da discursividade. (GABRIEL, 2008).

formal no século XX – de que o conhecimento adquirido por meio do currículo seja superior ao conhecimento adquirido na vida cotidiana – embora abalada nas últimas décadas, não pode ser ignorada, o que não significa necessariamente o retorno de uma pedagogia conteudista em relação à natureza do conhecimento produzido e socializado nas escolas. (GABRIEL, 2008).

Assim sendo, essa autora acentua a centralidade do conhecimento escolar nas discussões curriculares, não como fundamento previamente estabelecido, mas como fundamento político contingente em meio às lutas pela democratização da escola pública (GABRIEL, 2013). Aposta, por conseguinte, na potencialidade dessa centralidade, sem ingenuidades e nem niilismos, para discutir as relações de poder e a dimensão política do currículo.

Os discursos para serem sobre escola, a despeito das matrizes teóricas mobilizadas, são discursos que significam essa instituição como lócus em que mantém relações privilegiadas com os saberes. Não quero afirmar com isso que nesse espaço não circulem outros discursos diferentes, de discursos sobre saberes, mas são eles, ou o que se faz com eles que justifica a existência dessa instituição, ainda que em crise. (GABRIEL, 2008, p. 10-11)

A partir deste intercâmbio teórico, podemos reconhecer a produção do conhecimento escolar como prática discursiva, isto é, entendendo esses saberes como enunciados produzidos por práticas discursivas que, como tais, envolvem produção, distribuição e consumo específicos. Produzir conhecimentos é operar no universo de significados provisórios, instáveis e incompletos, atribuir sentidos aos fenômenos naturais e sociais, reconhecendo a especificidade do conhecimento produzido no âmbito da instituição escolar. (GABRIEL, 2008).

Importa ainda sublinhar as potencialidades de um sistema de significação específico – o da epistemologia social escolar – no qual essas categorias (saber escolar, conhecimento escolar, dentre outros) são produzidas discursivamente para pensar os saberes como enunciados produzidos em espaços de enunciação como o do currículo escolar. Gabriel (2003,2008) enfatiza que a perspectiva da epistemologia social escolar se propõe a incorporar articuladamente as contribuições da epistemologia escolar formuladas no campo e das teorias críticas e pós-críticas do currículo. Por um lado, ela se preocupa com a problemática da construção dos saberes que circulam na escola, a partir do reconhecimento da especificidade de suas condições de produção e transmissão. De outro, ela pressupõe a assunção de uma epistemologia histórica, plural, aberta ao reconhecimento da diversidade de formas de racionalidade e de validade do conhecimento o qual se legitima também através das relações de poder.

O nexa entre conhecimentos escolares e teorias do discurso se situa nesta concepção, uma vez que, dentro deste paradigma, a produção, a circulação e a distribuição dos conhecimentos escolares passam a ser vistas como atos de significação do mundo²³. É neste sentido que podemos considerar os discursos sobre o currículo e os saberes escolares como produtores e reprodutores de significados, apontando a possibilidade de reconhecer as mudanças discursivas não mais como simples reflexo das mudanças sociais.

Desta forma, considero válido pensar o conhecimento escolar como prática discursiva, ou seja, como um espaço de significação e palco de disputas sobre o que deve ser ensinado / aprendido e o que não se deve, sobre o que é considerado verdadeiro e o que não é. É nessa perspectiva, portanto, que situo os saberes escolares, deixando de percebê-los como “propriedades” de determinados grupos atuando em relações hierarquizadas e verticalizadas de poder, assumindo a condição de enunciados que são mobilizados posicionando sujeitos em relações assimétricas de poder, produzindo distintas manifestações de regulação e subversão na disputa pela hegemonia. (GABRIEL, RAMOS E PUGAS, 2007).

Adotar certos procedimentos de análise, tais como, problematizar a ciência como único tipo de saber capaz de dar inteligibilidade ao mundo, indagar as relações hierárquicas entre os saberes científicos e os demais conhecimentos, questionar os juízos de legitimação social atribuído a esse tipo de saber e ressaltar sua historicidade, não significa negar o importante papel desempenhado pelos saberes escolares dentro do processo de ensino e aprendizagem em uma perspectiva emancipatória. (GABRIEL, 2008).

Persistir em pensar na importância dos conhecimentos escolares no campo do Currículo, como espaço discursivo de confrontos, no qual também ocorrem lutas pela transformação nas relações de poder, leva-nos a entendê-los como uma forma legítima de criação de significados, de enunciados e também apostar que seu potencial na escola pública articula-se com a seguinte ideia:

E para tal é preciso uma crítica mais radical da linguagem que permita ao mesmo tempo denunciar, combater desigualdades, afirmar diferenças e negociar utopias emancipatórias em uma arena de luta onde vencedores e vencidos, opressores e oprimidos mudam constantemente de posições de sujeito em função dos diferentes jogos de linguagem que estão sendo jogados. Descentrar o sujeito universal, problematizar os sujeitos dominantes e dominados, e reafirmar a necessidade de sujeitos coletivos produtos de negociações e convenções –ainda que provisórias- e produtores de sentido e de verdades pactuadas e pelas quais acredita-se que vale ainda a pena lutar. (GABRIEL, 2008, p.21).

²³ Isto equivale afirmar que os sentidos atribuídos não se encontram, por exemplo, nos saberes ensinados e aprendidos, mas nos sujeitos que ensinam e aprendem e nas relações estabelecidas como defende Charlot.(CHARLOT, 2005).

2.2.3- Conhecimento Escolar: Uma questão (ainda) potente na agenda política do campo do Currículo

Segundo Gabriel (2011), o papel da escola já foi alvo de vários estudos dentro das mais distintas áreas do conhecimento, tendo sido atribuído a ela uma gama diversificada de nomes e adjetivos. Em algumas situações, a mesma foi entendida como uma instituição falida, reprodutora, prevendo seu aniquilamento; em outros foi e (ainda é) concebida como um espaço salvador, capaz de resolver todos os problemas existentes tal como transparece em algumas formações discursivas defensoras da “qualidade de educação”, representando, por conseguinte, indícios dos múltiplos discursos que disputam, na fronteira, os sentidos de escola e de currículo.

Para fins deste texto, não me interessa fazer um levantamento bibliográfico sobre as variadas denominações fixadas para a instituição escolar ao longo do tempo, mas sim refletir sobre o importante papel desempenhado por ela enquanto espaço de produção, distribuição e socialização de conhecimento. Interessa-me demonstrar a pertinência de se continuar operando com a categoria conhecimento escolar, sem resgatar antigas teorias que pouco questionavam acerca de sua natureza epistemológica e antigas querelas / tensões entre universalismos e particularismos.

Propondo uma análise de currículo como prática de enunciação / significação fortemente ancorada no viés teórico pós-fundacional por meio do qual os fechamentos de sentidos são necessários e incompletos, provisórios e instáveis, busco justificar a importância de se pensar nestes saberes e nas práticas articulatórias entre os fluxos de sentido para legitimar o espaço da escola como não só da política, como também do político (do antagonismo, do nível ontológico) do conhecimento.

Importa sublinhar que essa centralidade, atribuída ao conhecimento escolar se insere na esteira de estudiosos do campo que, embora operando com matrizes teóricas e paradigmas diferenciados, trouxeram contribuições significativas para o debate curricular. Dentre estes, destaco: Forquin (1992, 2000), Young (2007, 2011), Moreira (2007), Gabriel (2006, 2008, 2011, 2012).

Em texto intitulado "Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais", Forquin (1992) advoga em prol da não-neutralidade do conhecimento produzido e transmitido nas instituições escolares e de seu caráter não monolítico e reconhece a autonomia relativa da dinâmica cultural escolar com relação às outras dinâmicas que coexistem no campo social.

Esse autor evidencia, em suas análises, o sistema complexo de relações que existem entre a estrutura dos saberes escolares e o modo de funcionamento das transmissões educacionais e as formas dominantes de poder e de controle social que se exercem tanto no interior das instituições educacionais (campo escolar) quanto no nível da sociedade global (campo social). Defende que os saberes apresentam-se como um universo no interior do qual existem não apenas diferenciações funcionais (segundo os tipos, níveis de ensino, os ramos e as matérias), mas também fenômenos de hierarquização ou estratificação. Isso equivale a afirmar que nem tudo que se ensina na escola possui o mesmo grau de legitimidade, havendo, por conseguinte, uma hierarquização entre os tipos de saberes ensinados por meio do qual alguns saberes ou conhecimentos apresentam peso maior que outros, dentro de um mesmo currículo escolar. Em suma, a contribuição deste autor a qual gostaria de destacar pode ser resumida no trecho abaixo:

O próprio de uma reflexão sociológica ou histórica sobre os saberes escolares é o de contribuir para dissolver esta percepção natural das coisas, ao mostrar como os conteúdos e os modos de programação didática dos saberes escolares se inscrevem, de um lado, na configuração de um campo escolar caracterizado pela existência de imperativos funcionais específicos (conflitos de interesses corporativos, disputas de fronteiras entre as disciplinas, lutas pela conquista da autonomia ou da hegemonia no que concerne ao controle do currículo), de outro lado na configuração de um campo social caracterizado pela coexistência de grupos sociais com interesses divergentes e com postulações ideológicas e culturais heterogêneas. (FORQUIN, 1992, p. 43-44).

Em outra publicação desse autor, datada do ano 2000, “O currículo entre o relativismo e o universalismo”, texto que provocou um debate com autores como Candau e Silva, Forquin desenvolve outra ideia que considero válido destacá-la. Refiro-me ao fato de defender que o docente ensina algo que realmente valha a pena, ou seja, algo que ele reconheça sua validade e legitimidade, desse modo, ressalto duas de suas frases que acredito potentes, em diálogo com o quadro teórico em que estou me situando: “Todo ensino se efetiva a partir da pressuposição de seu próprio valor” e “Todo ensino se inscreve necessariamente em um horizonte de valor e de verdade”. (FORQUIN, 2000, p. 50).

Considerar o conhecimento escolar como uma construção social e histórica não o isenta de sua condição de estar no verdadeiro. (GABRIEL, 2011). Deste modo, assumir a centralidade do conhecimento escolar e de seus fluxos de cientificidade, dentro de uma perspectiva de currículo marcada pela “virada linguística”, não nos coloca como defensores da ideia da existência da verdade em uma perspectiva a-histórica e essencializante, colocamos, sim, frente ao compromisso de assumir o “valor de verdade”(FORQUIN, 1993) como um

dos valores que entram na cadeia que define essa instituição. Conceito de verdade que mobiliza fluxos de sentido nas disputas por sua totalização no campo discursivo do currículo.

Outro autor que cabe destacar neste movimento de defesa acerca da atual relevância de se trabalhar com os saberes escolares é Michael Young. Fazendo uma revisão dos seus escritos publicados anteriormente, Young, em “O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: a defesa radical de um currículo disciplinar” (2011), argumenta que as políticas curriculares mais recentes (como a realizada na Inglaterra no ano de 2008) marginalizaram a questão do conhecimento dentro da educação, centralizando sua discussão nos alunos, em seus diferentes estilos de aprendizagem, em seus interesses, em resultados e competências e em estratégias de como tornar o currículo relevante para suas realidades²⁴. (YOUNG, 2011).

O objetivo central do autor é defender uma abordagem do currículo voltada para o conhecimento e para as disciplinas e não uma abordagem voltada para os interesses dos alunos. Em sua concepção, essa deve ser a escolha caso realmente se pretenda impor um significado sério à importância da educação em uma sociedade do conhecimento. Fazendo críticas às políticas curriculares, o autor defende que o currículo deve ser analisado não como um instrumento para alcançar objetivos como “contribuir para a economia” ou “motivar alunos descontentes”, mas intrínseco ao porquê de termos escolas.

Deste modo, defende, igualmente, que o currículo precisa ser visto como tendo um propósito: o desenvolvimento intelectual dos alunos, não devendo ser tratado como um meio para motivar os alunos ou para resolver problemas sociais.(YOUNG, 2011, p. 402).

Em suas palavras:

O currículo deve excluir o conhecimento do dia a dia dos alunos, já que esse conhecimento é um recurso para o trabalho pedagógico dos professores. Os alunos não vão para a escola para aprender o que eles já sabem. Quarto, são os professores, no seu trabalho pedagógico, e não os criadores de currículos, que recorrem ao conhecimento cotidiano dos alunos para ajuda-los a engajar-se com os conceitos estipulados pelo currículo e ver sua relevância. Finalmente, o conhecimento estipulado pelo currículo deve basear-se no conhecimento de especialistas, desenvolvido por comunidades de pesquisadores. Este é um processo que tem sido descrito como recontextualização curricular. Essas comunidades não estão envolvidas nas escolas. O currículo não pode impor de que forma esse conhecimento é alcançado; o processo de ‘recontextualização’ deve ser específico a cada escola e comunidade onde esta se localiza, depende do conhecimento profissional dos professores.(YOUNG, 2011, p.403).

²⁴ Segundo Young, estas políticas apresentam um caráter progressista, visto que defendem a abertura do acesso, a ampliação da participação e a promoção da inclusão social, entretanto, tendem a gerar um quadro de esvaziamento dos conteúdos. (YOUNG, 2011).

Embora esse autor não ignore o fato das escolas, nas sociedades capitalistas, reproduzirem as desigualdades sociais, ele assume que o papel da escola e do currículo, baseado em disciplinas, é mais complexo do que o de sustentar desigualdades, ao verificar, por exemplo, o êxito de alguns meninos de famílias de classes trabalhadoras. Declara que, em sociedades desiguais, qualquer currículo escolar sustentará essas desigualdades. Todavia, a escola também representa (ou pode representar) as metas universalistas de tratar a todos os alunos igualmente e não apenas como membros de diferentes classes sociais, diferentes grupos étnicos ou como meninos e meninas. Desta forma, as disciplinas, com sua sequência, ritmo e seleção de conteúdos e atividades são o que podemos chegar de mais perto, a fim de fornecermos aos estudantes acesso a um conhecimento considerado “confiável”. Por esse motivo, Young aposta na tese do fortalecimento das disciplinas escolares nos currículos, pois admite que o enfraquecimento da base disciplinar do currículo tornará mais difícil para eles a distinção entre os “objetos de pensamento” que constituem um currículo e sua experiência.(YOUNG, 2011: 412).

Young, no artigo, “Para que servem as escolas?” (2007) destaca que existe uma relação entre desejos emancipatórios, a expansão da escolarização e a oportunidade das escolas em oferecer aos alunos a aquisição do conhecimento “poderoso”²⁵. Todavia, as formas contemporâneas de avaliação tendem a diluir as fronteiras entre conhecimento escolar e conhecimento não-escolar, podendo, inclusive, negar aos alunos desfavorecidos economicamente as condições para adquirir esse “conhecimento poderoso”.

O autor enfatiza a questão do conhecimento e o papel das escolas em sua aquisição. Em sua interpretação, não existe contradição entre as ideias de democracia e justiça social em relação à ideia de que as escolas devem promover a aquisição do conhecimento. Simultaneamente, afirma que defender a primazia do conhecimento escolar não significa concordar com aquele conceito de que o objetivo primordial da educação é a mera transmissão de conhecimento ou de listas de conteúdos em diferentes áreas específicas. Em sua concepção:

²⁵ Young (2007) faz uma distinção entre “conhecimento dos poderosos” e “conhecimentos poderosos”. Os primeiros são definidos por quem detém o conhecimento. Assim, aqueles com maior poder na sociedade são os que têm acesso a certos tipos de conhecimento. Já os segundos não se referem a quem tem mais acesso ao conhecimento ou a quem o legitima, mas ao que o conhecimento pode fazer, por exemplo, como fornecer explicações confiáveis ou como novas formas de se pensar a respeito do mundo. Em suma, o “conhecimento poderoso” pode ser entendido nas sociedades modernas como sendo o conhecimento especializado, aprendido no âmbito da instituição escolar.

A idéia de educação como transmissão de conhecimento, com certa razão, tem sido duramente criticada por pesquisadores da área da educação, especialmente sociólogos educacionais. Mas o meu argumento é que falta nessas críticas um ponto crucial. Elas focam o modelo mecânico, passivo e unidirecional de aprendizagem implícito na metáfora da 'transmissão' e sua relação com uma visão bastante conservadora da educação e dos propósitos das escolas. Ao mesmo tempo, nessas críticas, esquece-se que a idéia de escolaridade como "transmissão de conhecimento" dá à palavra transmissão um significado bem diferente e pressupõe explicitamente o envolvimento ativo do aprendiz no processo de aquisição do conhecimento. A idéia de que a escola é primordialmente um agente de transmissão cultural ou de conhecimento nos leva à pergunta 'Que conhecimento?' e, em particular, questiona que tipo de conhecimento é responsabilidade da escola transmitir. Sendo aceito que as escolas têm esse papel, fica implícito que os tipos de conhecimento são diferenciados. Em outras palavras, para fins educacionais, alguns tipos de conhecimento são mais valiosos que outros, e as diferenças formam a base para a diferenciação entre conhecimento curricular ou escolar e conhecimento não-escolar. Existe algo no conhecimento escolar ou curricular que possibilita a aquisição de alguns tipos de conhecimento. Portanto, minha resposta à pergunta 'Para que servem as escolas?' é que elas capacitam ou podem capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade, e para adultos, em seus locais de trabalho". (YOUNG, 2007, p.1293- 1294).

Neste trecho, Young ressalta a importância da escola na transmissão do conhecimento (não entendida de forma passiva e mecânica, mas sim como um processo de interação) salientando que existe uma disputa dentro desta instituição para selecionar que conhecimentos são considerados legítimos para entrarem no currículo e aqueles que não devem ser considerados escolares.

Sugere que enfraquecer a fronteira entre o conhecimento escolar e o conhecimento não-escolar, tendência essa vista em algumas propostas curriculares, pode significar negar as condições para a aquisição de "conhecimento poderoso" aos alunos que já são desfavorecidos pelas suas circunstâncias sociais, destacando, assim, a importância desse tipo de conhecimento em nossa sociedade atual. (YOUNG, 2007).

Entre os autores que continuam insistindo na questão do conhecimento, Moreira, em seu artigo, "A importância do conhecimento escolar em propostas curriculares alternativas" (2007), desenvolve (em diálogo estreito com as ideias de Young já citadas) o argumento de que propostas curriculares inovadoras podem criar um espaço discursivo no qual se segregam as crianças das camadas populares frente àquelas dos grupos privilegiados, reduzindo suas possibilidades de autonomia na sociedade, o que afirma a importância do conhecimento escolar no currículo. Concebe que a supervalorização do aluno e de suas experiências culturais, em associação com a secundarização do conhecimento escolar, pode criar um espaço segregado em que a criança seja confinada não conseguindo ultrapassá-lo (MOREIRA, 2007).

Moreira desenvolve a ideia de que no processo de construção curricular, os focos na criança e na cultura, ainda que sejam indispensáveis, são ainda insuficientes, uma vez que, é necessário associá-los a uma aguda preocupação com o conhecimento, com sua aquisição, com uma instrução ativa e efetiva e com um professor ativo e efetivo, que bem conheça, escolha, organize e ensine os conteúdos de sua disciplina ou área do conhecimento. (MOREIRA, 2007).

Entende que não basta uma escola aberta aos saberes e às experiências dos estudantes e da comunidade em que se insere, nem que ela seja um mero espaço para convivência, socialização e aprendizado de valores e condutas. Deve-se voltar a considerar mais rigorosamente os processos de selecionar, organizar e sistematizar os conhecimentos a serem ensinados e aprendidos na escola, priorizando o "conhecimento como conhecimento", não apenas como instrumento para a formação, para a conscientização, para a promoção do indivíduo²⁶.

Os significados e os padrões culturais do cotidiano não são suficientes para garantir o aprendizado do aluno e ampliar seus horizontes. É imprescindível também uma imersão nos padrões da disciplina escolar. Para isso, há, igualmente, uma absoluta necessidade de um professor que, além de bem conhecer o aluno e a comunidade da escola, conheça os conceitos a serem dominados. (MOREIRA, 2007).

Assim, nas palavras do autor:

Sugiro que a supervalorização do aluno e do desenvolvimento, que venho encontrando no discurso de propostas curriculares oficiais alternativas, e a conseqüente secundarização do conhecimento escolar (restrito a instrumento para a formação plena do estudante) pode ajudar a criar um "compartimento" no qual esse estudante, que tanto se deseja promover, seja situado e visto sempre como "diferente", incapaz de apreender conteúdos formais das disciplinas científicas, possivelmente úteis à tarefa do "desencaixe" a ser retomada na contemporaneidade. Acredito, ao mesmo tempo, que leituras críticas, criativas, negociadas dos textos oficiais, podem talvez desestabilizar os conhecimentos pedagógicos que têm norteado nossas escolhas. Podem talvez estimular novas formas de pensar e de agir na construção de uma escola mais justa e equitativa. (MOREIRA, 2007, p.289).

Desta forma, sustenta que a revalorização do conhecimento escolar no currículo pode constituir útil instrumento para o resgate da tarefa de "desencaixe" da modernidade. Por fim,

²⁶ Moreira afirma que o conhecimento não pode ser colocado como estratégia para um desenvolvimento individual e uma maior humanização das pessoas. Concordando com Dewey, considera que a ênfase no desenvolvimento não deve implicar um currículo apenas centrado no aluno ou em atividades, no qual se negligenciam a seleção e a organização de conteúdos de fato relevantes, sendo necessário um certo cuidado para que não se ignore a chamada "lógica das disciplinas" (com a sequência ordenada dos conteúdos) em prol do foco no desenvolvimento integral do educando em uma realidade plural. (MOREIRA, 2007).

conclui argumentando em prol do conhecimento escolar, tal como Young, posicionando-se contra as propostas curriculares que centralizam-se apenas nos alunos e nas suas experiências, afinal entende que essas podem criar, com base nos conhecimentos pedagógicos empregados, um espaço de “confinamento” no qual esse alunos sejam sempre os “outros”, os “estranhos” ou os “diferentes”, marginalizando-os socialmente ainda mais.

Gabriel (2010,2011, 2012) vem assumindo em seus estudos mais recentes a potencialidade das contribuições dos estudos pós-estruturalistas para resgatar a discussão sobre conhecimento escolar.

Em suas últimas produções tem defendido um projeto de construção de escola democrática no qual a questão do conhecimento escolar assuma um papel central. Entendendo que, ao mesmo tempo, em que a escola encontra-se “sob suspeita”, é necessário desenvolver outras possibilidades de leitura para a análise da especificidade do conhecimento escolar que permitam incorporar as questões diretamente ligadas à problemática da verdade do conhecimento no processo de legitimação dos conteúdos considerados válidos a serem ensinados e aprendidos. (GABRIEL, 2008, 2011)

Em artigo desenvolvido junto com Ferreira (GABRIEL & FERREIRA, 2012), “Disciplina escolar e conhecimento escolar: conceitos sob rasura no debate curricular contemporâneo”, a autora propõe entrar no debate educacional contemporâneo colocando os conceitos de disciplina escolar e conhecimento escolar (considerados termos clássicos no campo do Currículo) “sob rasura”. Citando Stuart Hall, indica que o sinal de “rasura” indica que certos conceitos-chaves não são mais “bons para pensar” em sua forma original, não reconstruída. Mas como não foram ainda dialeticamente superados e que não existem outros conceitos, inteiramente diferentes, que possam substituí-los, o que se deve fazer é continuar a se pensar com eles. (GABRIEL & FERREIRA, 2012, p.227).

Assim, afastando-se de perspectivas que apostam numa centralidade naturalizada desses conceitos ou que marcam a completa superação destes, Gabriel e Ferreira buscam trazer um novo olhar, propondo deslocar significados previamente fixados e permitindo, por conseguinte, a emergência de novos sentidos.

Para essas autoras, no que diz respeito ao campo discursivo “escola democrática”, o conhecimento escolar tem sido fixado, em muitas situações, como o exterior, ou seja, o antagônico desta cadeia. Nas palavras das autoras:

De modo semelhante ao que ocorre com o sistema discursivo ‘campo do currículo’, as demandas que se articulam em torno do sistema discursivo ‘escola democrática’

vêm reforçando o enfraquecimento já mencionado ao estabelecerem cadeias de equivalência que associam sentidos de disciplinarização e de conhecimento curricularizado aos sentidos de ciência e de escola moderna. As críticas a uma pretensa representação universal do conhecimento científico e ao papel da escola como transmissora desse conhecimento tem sido transferidas para os conceitos de disciplina escolar e de conhecimento escolar, que passam a ser identificados como momentos de discursos universalistas. Nesses discursos, o conhecimento disciplinarizado tende a se situar no exterior da fronteira que fixa os sentidos de outros conhecimentos –tais como conhecimento popular, conhecimento comunitário, conhecimento do aluno, conhecimento contextualizado- como componentes dos currículos de uma escola democrática. (GABRIEL & FERREIRA, 2012, p.235-236).

Verifica-se que o conhecimento escolar tem sido associado àqueles conceitos de conhecimento universal, ciência e verdade de modo a qualificá-los como o “outro” de uma escola democrática. As autoras não pretendem reabilitar os currículos cientificistas que fixam sentidos de conhecimento disciplinarizado tomando como ponto nodal o significante “ciência”, percebido como um universal essencializado, uma vez que concordam que o debate teórico em torno do político no campo do currículo perde força ao se limitar a questões que envolvem o conhecimento e sua disciplinarização no âmbito escolar. No entanto, tal concordância não significa uma impossibilidade de emergência de “novos sentidos” para os conceitos de disciplina escolar e de conhecimento escolar, pensados em outras bases teóricas de modo a reassumir a sua importância no âmbito da instituição escolar. (GABRIEL & FERREIRA, 2012).

Trabalhar os conceitos de conhecimento escolar e disciplina escolar “sob rasura” implica produzir novas articulações hegemônicas, fazendo deslocar “a fronteira entre o que é e o que não é escolar”. (GABRIEL & FERREIRA, 2012, p. 238).

O texto parte de uma aposta epistemológica pautada na afirmação de que o significante conhecimento disciplinarizado carrega potencialidades analíticas para pensar o político no campo do Currículo, não precisando ficar restrito àquela associação ensino-conteúdo-cientificismo-universalismo, alvo de crítica de autores no campo do currículo como Lopes e Macedo.

Esse posicionamento teórico significa entrar nas disputas em torno da fixação dos sentidos de disciplina escolar e de conhecimento disciplinarizado com o intuito de ressaltar o papel da escola pública no que se refere à socialização e democratização do acesso ao conhecimento escolar.

Apostam na potencialidade política de insistir no significante conhecimento escolar como ponto nodal de uma cadeia equivalencial em torno do sentido de escolar, entendendo que ele pode articular diferentes demandas democráticas direcionadas ao currículo. Nesse movimento, a proposta é deslocar as cadeias discursivas hegemônicas, deslocando as

fronteiras e formando outras cadeias equivalenciais de modo a reafirmar o importante papel da escola e do conhecimento nela produzido para a democratização do ensino e para a formação de subjetividades rebeldes (GABRIEL, 2011).

Nessa ordem de ideia, defendo que o conhecimento escolar precisa ser compreendido dentro de suas próprias lógicas internas de configuração e funcionamento. Por muito tempo, essa não foi a opção predominante no campo educacional, pois segundo Lopes (2007), existe ainda uma tendência de restringir o conhecimento escolar, exclusivamente, às suas relações com o conhecimento científico, entendido como saber de referência. Por esse motivo, eram e continuam constantes afirmações que tendem a desvalorizar os saberes escolares entendidos como “saberes reduzidos”, “simplificados” ou “deformados”. Julgo que esse tipo de visão torna-se insustentável, uma vez que não problematiza a própria constituição do conhecimento escolar, não refletindo nem sobre a sua especificidade epistemológica nem sobre as finalidades particulares destes saberes. (LOPES, 2007).

Trata-se de defender a hipótese que credencia o conhecimento escolar como sendo aquele tipo de saber produzido para atender a finalidades específicas de escolarização, expressando um conjunto de interesses e de relações de poder presentes num dado contexto histórico.

Vale destacar que a ideia do conhecimento escolar como sendo um conhecimento com características, finalidades e funcionamento próprios que, se por um lado, dialogam com os saberes acadêmicos, por outro lado, não podem ser entendidos como versões reduzidas deles. Dentro desse debate, Gabriel (2003, 2006, 2008, 2010, 2011) aprofunda algumas ideias, a partir de seu interesse em investigar as questões relacionadas à natureza e à estrutura do conhecimento escolar em particular saber histórico escolar²⁷.

Por acreditar que a escola continua sendo um espaço no qual se estabelecem relações privilegiadas com os saberes, sendo o local em que é possível para o aluno sistematizar os saberes fragmentados, é preciso assumir a importância de pensar as relações escola-saber, escola-conhecimento e escola-cultura levando também em consideração o que Forquin (1993) nomeou de “razão pedagógica”, ou seja, olhar para dentro do campo escolar, em sua dimensão cognitiva, de modo a dar conta de toda sua especificidade que produz efeitos na gestão das demandas endereçadas a essa instituição. Portanto, explicitar as relações entre conhecimento, poder e ideologia não invalida a pertinência nem a necessidade de se refletir sobre o papel

²⁷ Gabriel aponta que a História- Ensinada no Ensino Fundamental não pode ser entendida como uma versão simplificada do conhecimento histórico produzido nas universidades, mas como tendo uma configuração epistemológica e axiológica específica e autônoma, configurando-se, portanto, como um saber diferenciado. (GABRIEL, 2003, p. 15-16).

desempenhado pela racionalidade no processo de ensino aprendizagem, sublinhando, mais uma vez, que a concepção de racionalidade aqui empreendida está integrada às concepções do marco referencial pós-fundacional. (GABRIEL, 2003, p. 31-34).

O conhecimento escolar é organizado de acordo com lógica própria, educacional e escolar a qual atende a interesses e objetivos da sociedade em que essa atividade de ensino se realiza. Nesse sistema, alguns saberes são afirmados, outros são negados / escamoteados mostrando que a disputa em torno do que se posiciona dentro ou fora da fronteira daquilo que é limitado como escolar perpassa pelas contingências históricas, pelas demandas de cada tempo presente e pelas disputas hegemônicas de significação.

Os conhecimentos escolares (da História, da Geografia, da Física, da Química, da Matemática, dentre outros) por mais que possuam suas diferenças devem ser compreendidos numa perspectiva distante daquela visão representacionista que os apresenta como sendo impessoais, a-históricos, universais, essencializados, naturalizados e eternizados. Eles são fontes de disputas e conflitos, por isso defendo que para entender melhor seu funcionamento, esses devem ser estudados sob os prismas das teorias do discurso pós-fundacionais, ou seja, como práticas de significação e de fixação de sentidos.

O processo de legitimação dos saberes escolares pode assim ser explicado pelo entrecruzamento de fluxos de demandas oriundas de diferentes grupos sociais. Ele deve ser pensado de forma relacionada à legitimidade epistemológica que culturalmente é atribuída aos saberes acadêmicos que lhes servem de referência. (GABRIEL, 2013).

Moraes (2012), ao dialogar com Gabriel, faz uma diferenciação entre conteúdo e conhecimento escolar a qual gostaria de destacar para ressaltar o meu ponto de vista. Assim sendo:

Desse modo, conhecimento escolar é definido como representando estabilidades provisórias de sentidos sobre fenômenos sociais e naturais, cuja objetivação se faz em meio às disputas entre processos de significação perpassados por diferentes fluxos de sentidos vindos de contextos discursivos, horizontes teóricos e campos disciplinares distintos que se articulam em uma cadeia de equivalência que fixa o sentido de escolar (MORAES, 2012,p.29-30).

Nessa lógica, os conhecimentos escolares constituem estabilidades provisórias, fixações resultantes da articulação do social em meio às disputas entre os processos por significação dos diferentes contextos discursivos. Esta definição não nega a presença de outras unidades diferenciais, tais como, competências, valores, atitudes, saberes do senso comum, saberes do cotidiano, saberes da mídia na fixação do sentido de conhecimento escolar. Assim sendo, não defendo que o conhecimento escolar seja sinônimo de competência

/ habilidades / valores e não acredito que ele deve ser circunscrito à noção de conteúdo, visto que os vislumbro como:

(...) unidade diferencial que quando incorporada na cadeia de equivalência que fixa o sentido de escolar garante a recontextualização didática do conhecimento científico produzido e legitimado em função dos respectivos regimes de verdade das diferentes áreas disciplinares. (MORAES, 2012, p.30)

Essa definição chama a atenção para as imbricações entre o conhecimento científico e o conhecimento escolar. Perante a análise do trecho acima, defende-se que os conteúdos podem garantir dentro da cadeia de equivalência do conhecimento escolar fluxos de cientificidade que os legitimam de acordo com as demandas sociais de cada presente direcionadas à escola. (MORAES, 2012).

Desnaturalizar as relações hierárquicas exercidas entre / com os saberes não significa negar as diferenças de natureza nem reconhecer a pertinência dos seus papéis nos processos de manutenção e transformação das relações de poder. Logo, não existe saber se não for percebido na sua relação com o mundo, com os outros sujeitos, uma vez que, ele é construído socialmente e seus significados são fixados de acordo com as lógicas de equivalência e da diferença emergentes de um contexto discursivo específico, o escolar.

As apostas que esses autores fazem a partir das suas preocupações de pesquisa em torno do conhecimento escolar contrastam com um enfoque cada vez mais presente na área da Educação, que é desvalorizar o conhecimento escolar na centralidade de suas análises ou de colocá-lo como o grande responsável pela crise enfrentada pelo sistema público de ensino.

Sem pretender citar todas as obras que referendam tal ideia, trago um ponto de vista divergente que julgo interessante compartilhar, de Macedo em seu artigo “Como a diferença passa do centro à margem nos currículos: o exemplo dos PCN” (2009), na medida em que a autora opera igualmente com a teoria do discurso na perspectiva privilegiada neste estudo. Nele, a autora faz uma análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais, especialmente os de Ciência e os Temas Transversais, buscando compreender as articulações hegemônicas, mobilizadas nas políticas curriculares, em torno do preenchimento do significante *qualidade da educação*.

Dialogando com a teoria do discurso de Laclau e Mouffe, a autora defende que tem considerado que a noção de *qualidade da educação* vem funcionando como ponto nodal que organiza os discursos pedagógicos e justifica a necessidade das reformas curriculares. Trata-se, segundo Macedo, de um significante vazio o qual lutas hegemônicas tentam preencher. Nesse processo, ocorre a articulação de vários discursos, criando cadeias de equivalência

marcadas pela inclusão de fragmentos de diferentes discursos como solução para a crise educacional. (MACEDO, 2009).

No interior dessas articulações as quais buscam preencher o significante vazio *qualidade da educação*, há cadeias de equivalências específicas que lidam com as demandas de grupos minoritários interessados no reconhecimento da diferença.

Assim, mesmo com o destaque que vem sendo dado à pluralidade cultural e o respeito às diferenças, a autora detecta que, dentro do espaço discursivo dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Ciência, uma tese vem ganhando cada vez mais destaque nas políticas curriculares: a educação somente será igualitária e de qualidade se garantir a todos o domínio de conteúdos universais, como já vinha sendo defendida pela denominada “pedagogia histórico-crítica”. (MACEDO, 2009)

Nas palavras da autora:

O argumento que espero ter construído até aqui é que as demandas da diferença têm acirrado uma cadeia de equivalências entre discursos universalistas que visam a preencher o significante vazio qualidade da educação. Em relação aos currículos, essa cadeia tem se alicerçado sobre a defesa de conteúdos tradicionalmente nele presentes, frequentemente associados à ideia de que os campos de conhecimento têm algo que lhes é próprio. No entanto, esse discurso tem de negociar sua existência com as demandas da diferença que também têm conquistado seu espaço nos currículos. Para manter sua hegemonia nessa conjuntura, as cadeias universalistas têm lançado mão de uma série de estratégias para se apresentar como solução para a atual (e de sempre) crise do sistema educacional. Dentre essas estratégias, destacarei, no que tange aos PCN, duas que me parecem muito fortes. A primeira é a divisão do currículo em dois componentes, as disciplinas escolares e os Temas Transversais, com a migração das demandas da diferença para o menos institucionalizado dos componentes. A segunda é constituída por um movimento para controlar o espaço marginal dos Temas Transversais, um território disputado por vários discursos pedagógicos. (MACEDO, 2009, p.95-96)

O trecho acima mostra como, na concepção de Macedo, os discursos defensores de um conteúdo mais universalista vêm ocupando um papel de destaque nas políticas curriculares atuais, articulando-se em função de um exterior constitutivo (de um “outro”) relacionado à pressão das demandas da diferença sobre a escola e o currículo. Assim, ao mesmo tempo em que elas passam a reivindicar maior centralidade dentro da instituição escolar, o jogo político acaba encontrando estratégias para marginalizá-las em detrimento da valorização dos conteúdos universais, entendidos como a chave para se estabelecer uma educação com alto nível de qualidade.

Na configuração discursiva analisada pela autora, percebe-se que os chamados conhecimentos universais, marcados pela incorporação de diferentes discursos educacionais, formam a cadeia de equivalência mobilizada em torno do significante “qualidade de

educação”. Já as demandas da diferença e os conhecimentos dos alunos são o exterior constitutivo dessa cadeia, que, ao mesmo tempo, estão sempre negociando suas posições na fronteira entre o escolar e o não-escolar e acabam sendo repelidos para o espaço dos Temas Transversais, que, como destacou Macedo, torna-se um espaço cujos conhecimentos iluministas e universais buscam também dominar e controlar.

Algumas ressalvas devem ser colocadas em relação à interpretação dessa autora, entre elas, destaco o fato de operar com a articulação discursiva entre conteúdos escolares e conhecimentos universais (iluministas). No meu entendimento, a discussão fica pouco fecunda se limitarmos a investir na crítica dessa articulação discursiva como se essa fosse “engessada” e naturalizada. Desse modo, a sua concepção de conhecimento acaba ligando-se a um cientificismo e a um conservadorismo, buscando colocá-lo como o antagonico das demandas da diferença e da pluralidade na escola, pouco problematizando a possibilidade de se criar novas lógicas de equivalência entre os elementos, sem a necessidade de excluir um ou o outro dentro da cadeia referente ao conhecimento escolar.

Depois de apresentar as linhas gerais o debate teórico mais recente sobre o conhecimento escolar, quais ideias podem nos ajudar na investigação sobre esse tipo de conhecimento em sua interface com os conceitos de “realidade do aluno” e “cidadão crítico”? Até que ponto me aproximo ou me distancio dos autores acima para desenvolver este trabalho sobre o Currículo de História?

Em diálogo com as teorias pós-fundacionais, assumo uma concepção amplamente favorável à pertinência de continuarmos operando com a categoria conhecimento escolar dentro do campo do currículo, mesmo verificando que há um predomínio de discursos que valorizam, cada vez mais, competências e habilidades, deixando em segundo plano os saberes escolarizados. Reitero que quando menciono conhecimento escolar, não quero causar a impressão de estar associando-o apenas ao termo conteúdo, mas sim definindo-o como representando estabilidades provisórias de sentidos cuja totalização se fixa em meio às disputas entre processos de significação atravessados por díspares fluxos de sentidos oriundos de diversos contextos discursivos que se entrecruzam em uma cadeia de equivalência fixando o sentido de escolar.

Defendo que tanto o currículo quanto a escola constituem-se como espaços discursivos, marcados pelas disputas sobre o que se fixa ou não como sendo escolar, produtores de significados e sentidos de conhecimento escolar que altera-se conforme as contingências históricas e de acordo com as demandas sociais dirigidas à escola.

Uma reflexão sobre o conhecimento escolar que partia do pressuposto de que esse conhecimento é produzido e reproduzido constantemente (mobilizado pelo mecanismo da “transposição didática”²⁸) e seus sentidos de verdade e de validade estão sempre em disputa, tratando-se de um processo constante de lutas pela fixação do que se deve ensinar ou não nas salas de aula da Educação Básica.

Deste modo, Forquin, Moreira, Young e Gabriel apresentam um ponto importante: a valorização dos saberes escolares no campo do currículo, mesmo apresentando algumas diferenças do ponto de vista teórico e tendo preocupações diferentes em suas análises. Julgo pertinente pensar os conhecimentos escolares (como uma forma legítima de criação de significados, de enunciados), ainda nos dias de hoje, tendo consciência de suas especificidades e relações com outras esferas da sociedade, ou seja, não estando “soltos no mundo”, por acreditar que eles ainda apresentam um potencial emancipador em nossa sociedade.

Acredito que defender a centralidade da categoria de análise “conhecimento escolar” em diálogo com as teorias pós-fundacionais, ou seja, a partir de um paradigma divergente daquele cartesiano, racionalista e moderno, não me afasta de investigar questões mais atuais do Currículo de História como pensar as significações dos jargões “trabalhar o ensino de História articulado com a realidade do aluno” e “A História deve ter como um de seus objetivos a formação do cidadão crítico” e suas imbricações com esse tipo de saber, uma vez que, a escola também ainda é um dos espaços atuais cujas funções passam ainda pela produção, distribuição, transmissão, consumo e legitimação de conhecimento e não podemos perder isso de vista nem correr o risco de esvaziar cada vez mais seu potencial subversivo e desestabilizador em relação às práticas articulatórias hegemônicas.

Foi por este motivo que escolhi, como um dos temas principais desta pesquisa, a questão dos saberes escolares, a partir das entrevistas realizadas com os professores de História da Educação Básica e pública do Rio de Janeiro e das provas elaboradas por eles, qual papel eles ocupam nas cadeias discursivas que mobilizam e fixam sentidos de “realidade do aluno” e “formação do cidadão crítico” dentro do currículo de História. Antes de chegar a este momento, julgo ser importante falar sobre o conhecimento histórico escolar face às demandas de nosso presente, bem como, as relações entre História e Cidadania / História e Realidade do Aluno e compreender como estas articulações estão sendo promovidas nos

²⁸ A transposição didática pode ser entendida, resumidamente, como sendo aquele processo de pelos saberes para se tornarem ensináveis. (GABRIEL, 2003, p. 39).

âmbitos das propostas curriculares mais recentes as quais, de certa forma, orientam os professores em sua prática docente.

CAPÍTULO III

Armando a Jogada: O Conhecimento Histórico Escolar como Estratégia de Ataque

Este capítulo tem como proposta principal fazer uma análise acurada do conhecimento histórico escolar. Para alcançar tal fito, proponho tecer algumas palavras sobre determinados aspectos que acredito serem promissores para desenvolvermos nossa investigação acerca dos significados dos jargões “trabalhar com a realidade do aluno” e “formar o cidadão crítico” e suas interações com o conhecimento escolar no âmbito da disciplina escolar História.

Organizei meus argumentos em três seções. Começarei apresentando algumas características do conhecimento histórico, destacando, mais especificamente, suas relações com a noção de verdade, a sua estrutura narrativa e a questão do tempo histórico, procurando traçar alguns vínculos entre os tópicos destacados.

Na segunda seção farei uma análise do conhecimento histórico em sua versão escolar, deixando claro que não o concebo como mera imitação simplificada do conhecido produzido no espaço acadêmico. Ainda nesta seção, apresento em linhas gerais, o debate acadêmico em torno de questões como as funções atuais do ensino de História, as relações entre esta disciplina e as questões da cidadania e da realidade do aluno, bem como, sua relevância no cenário educacional do século XXI.

Por fim, farei uma análise de três propostas curriculares na área de História, procurando compreender como em cada uma delas vem sendo trabalhado os jargões / bordões que são o cerne desta pesquisa e averiguando de que modo o conhecimento escolar vem sendo mobilizado nestas políticas.

Tal exame me auxiliará a interpretar as disputas em torno da fixação dos sentidos de “cidadão crítico” e “realidade do aluno”, quando eu desenvolver a análise das entrevistas e provas dos professores que participaram desta pesquisa.

3.1- O Conhecimento Histórico

Investigar a importância e as finalidades da História enquanto conhecimento acadêmico não é a minha proposta de pesquisa, pois a cada momento, surgem novas expectativas com relação a essa disciplina que ou superam propostas anteriores ou se imiscuem a outras visões já existentes formando novos fluxos de sentidos hibridizados, definidores dessa área de conhecimento.

Como esta pesquisa dialoga de forma explícita com esse saber, julgo ser pertinente ponderar, ainda que de forma breve, acerca deste conhecimento, uma vez que, como fora explicitado no capítulo anterior, a disciplina escolar História se, por um lado, não pode ser compreendida apenas como algo derivado da História acadêmica, por outro lado, guarda estreitas relações e certas afinidades com os conhecimentos do campo historiográfico, permitindo legitimá-los do ponto de vista epistemológico, garantindo, dessa forma, sua permanência no verdadeiro.

Sem ter a pretensão de esgotar tal assunto, Reis (2006) afirma que não há consenso para consolidar e fortalecer o trabalho do historiador. Em sua concepção, a “História busca a verdade no tempo e não fora dele”. (REIS, 2006, p.103). Sobre esta afirmação, é conveniente fazer duas afirmações. Primeiro, o autor defende, neste sentido, que diferentemente de outros campos produtores de conhecimento como a filosofia, a ciência, a religião e o senso comum que se dirigem mais para o atemporal e o absoluto, o historiador, em seu ofício, segue um rumo diferente, inverso, afinal pulveriza, dissolve, desintegra, em durações múltiplas e incompatíveis, as suas verdades.

O segundo ponto é justamente o fato de que quando se fala em verdade, no âmbito conhecimento histórico, estou me referindo a uma noção de verdade contingente, incompleta, precária, a qual se coaduna diretamente com o paradigma pós-fundacional adotado nesta pesquisa. Assim sendo, para Reis, a História dá aos saberes sucessividade, historicidade, lugar e época, nomes e datas, sem que isso implique necessariamente que a articulação produzida seja algo linear, factual e mecanicista, uma vez que, desintegra qualquer ambição de verdade universal, global, total, absoluta e final. (REIS, 2006).

Deste modo, o objetivo de estudo da História não é desvelar um passado que estaria já posto, revelar as suas verdades inquestionáveis e recontá-lo tal como ocorreu, pois o passado não fala por si, mas através do que se conhece dele e das múltiplas versões produzidas sobre ele.

Segundo Certeau (1976, apud. REIS, 2006), a História tem a pretensão de representar o real muito além da ciência e da ficção. A função social da representação histórica é assegurar um sentido que supere violências e divisões do tempo, criar referências e valores comuns que garantam ao grupo uma unidade e uma comunicabilidade simbólica. Deste modo:

A história cria a habitabilidade do presente. Ela é uma técnica particular entre várias que têm o mesmo objetivo: produzir narrativas que explicam o que se passa. (...) A história cria uma referência comum entre separados. Diz em nome do real o que é preciso dizer, crer e fazer. Pretendendo dizer o real, ela o fabrica. Torna crível o que

diz. E faz agir. Essas narrativas fabricadas produzem a história efetiva. (REIS, 2006, p. 106).

Tendo a reflexão acima destacada, gostaria de me centrar em dois aspectos que julgo relevantes para uma melhor compreensão da ciência História: sua relação com a verdade e sua articulação com a estrutura narrativa.

Sobre a questão da verdade, é válido ressaltar, mais uma vez, que a teoria pós-fundacional do discurso nos ajuda a elucidar uma problemática básica: não existe uma verdade absoluta, essencializada, centrada nela mesma, seja na área da História acadêmica ou seja no conhecimento histórico disciplinarizado. Isto não significa que tal referencial defenda a inexistência de verdades; o que gostaria de destacar é que como a disputa pelo significado universal e hegemônico dos conceitos é algo constitutivo do social, essas noções de verdade estão se deslocando em permanência.

Essa observação cabe perfeitamente para o entendimento de que as posições se alteram com alguma rapidez em relação ao conhecimento histórico. Reis (2006) argumenta que existe uma aporia que torna o conhecimento histórico original e fecundo: o fato dele produzir enunciados verdadeiros e admitir a relatividade de suas proposições. Assim, todo conhecimento histórico é uma tomada de posição, um ponto de vista relativo e que pretende, simultaneamente, ser verdadeiro.

A verdade histórica não pode se reduzir a um enunciado simples, fechado, homogêneo e atemporal, uma vez que, conhecer / evidenciar a verdade de um tema histórico é reunir e articular interpretações do passado e do presente; isto porque o conhecimento histórico tem a estrutura do diálogo: presente e passado se encontram nele, compartilhando experiências e trocando ideias sobre o vivido, pois, segundo Ricoeur (1994, apud. REIS, 2006), o conhecimento histórico é uma reflexão, uma meditação sobre o viver humano no tempo. A História é, portanto, o meio pelo qual os homens tomam consciência de sua presença no tempo e estruturam essa experiência. Essas imbricações entre História e tempo serão melhor detalhadas mais a frente.

Como nos alertou Foucault (1996), a verdade não existe fora do poder ou sem ele. A verdade é deste mundo, ela é produzida nele e por ele em relações múltiplas de poder que criam linguagens e saberes para se legitimarem. Logo, cada sociedade é uma rede de relações múltiplas de poder tendo seus regimes de verdade particulares e selecionando os discursos que considera como verdadeiros. A verdade se ligaria a relações de força, sendo articulada por saberes, por discursos que emergem e consolidam práticas de poder. O discurso histórico, por

exemplo, é uma construção para legitimar um poder concreto e transitório e não para articular um sentido transcendente e atemporal.

Koselleck (1990, apud. REIS, 2006) defende que a representação do passado é incontornavelmente afetada pelo tempo. O passado é delimitado, selecionado e reconstruído em cada presente e este lança sobre aquele um olhar novo, inédito, resignificando-o. Desta forma, cada tempo presente reinterpreta seu passado de forma distinta e possui uma relação peculiar com o particular.

Este viés de análise, ajuda-me a entender que, por exemplo, o entendimento que se tem, majoritariamente, acerca da importância da disciplina História no tempo presente do século XXI diverge em alguns pontos daquilo que era considerada sua relevância no contexto dos anos 80 do século XX.

Cada tempo presente estabelece uma relação particular entre passado e futuro, ou seja, atribui um sentido ao desdobramento da História, fazendo uma representação de si em relação às suas alteridades. Deste modo, cada presente escolhe um passado e o esculpe com suas técnicas, com o seu enfoque e perspectiva, suas perguntas, suas demandas, suas paixões e interesses. Consequentemente, a noção de verdade encontra-se junta da noção de perspectiva temporal, uma vez que, o que é legitimado como verdade em História sofre, com as disputas emergentes no processo de significação, constantes interrogações podendo transformar-se em “não-verdade”.

No entendimento de Reis (2006),

Koselleck parece otimista quanto à possibilidade da verdade histórica: apesar das representações sucessivas de cada presente serem originais, a mais recente conhece as anteriores e pode contrastar sua própria construção com as de outros presentes. Cada presente pode ter em relação à sua representação uma perspectiva historiográfica, pode temporalizar a sua própria visão da história. Cada representação presente, portanto, é ao mesmo tempo original e inclui como interlocutoras as representações anteriores, criando uma verdade caleidoscópica. (REIS, 2006, p.174)

Para produzir o seu juízo, o presente precisa conhecer os juízos feitos em presentes anteriores. O passado é sempre retomado em um ângulo novo, mas que pressupõe o conhecimento e o diálogo com os anteriores; portanto, a verdade histórica seria uma representação construída em cada presente da relação passado / futuro e que mantém um diálogo permanente com as representações dos presentes, passados e futuros. (REIS, 2006).

Essa revisitação do conceito de verdade em História, em contato com a teoria pós-fundacional do discurso, possibilita reafirmar um enfoque de análise que nos afasta tanto de

doutrinas favoráveis a verdades prontas, únicas e acabadas no campo histórico quanto daquelas distintas compreensões que julgam não haver nenhum tipo de valor de verdade nesta área sendo tudo relativo.

O debate em torno da cientificidade do conhecimento histórico ou do seu compromisso com o valor de verdade é redimensionado com o quadro teórico que utilizo, uma vez que, não se trata de eliminar este conceito da História, mas sim ressaltar sua importância, afinal o historiador precisa autenticar sua narrativa. Dito de outra forma, nas lutas hegemônicas travadas neste contexto discursivo específico, a dimensão epistemológica responsável pela mobilização de sentidos de verdade não pode ser negligenciada, se a compreendermos como uma verdade que está em constante processo de construção, disputa e validação. (MORAES, 2012).

Uma outra característica importante do conhecimento histórico que não pode ser negligenciada é a relação entre o conhecimento histórico e a dimensão discursiva, especialmente com a narrativa. Este conceito já sofreu e continua sofrendo inúmeras críticas, dentro desta área disciplinar, visto que, segundo Gabriel (2003), o compromisso com a verdade e com a objetividade geram uma desconfiança à argumentação favorável ao reconhecimento do caráter narrativo do saber histórico. Por outro lado, o reconhecimento da importância das perspectivas subjetivistas (mais interligadas à interpretação e à narração) enfraquece o argumento da cientificidade do conhecimento histórico.

Contra esta dicotomização, a autora defende a imbricação entre objetividade e “narratividade”, como marca potente do pensamento histórico, considerando que a História é um conhecimento epistemológico misto que se nutre de um tipo de linguagem que relaciona razão e imaginação, fontes e interpretação, vivências e narração, “consciência teórica” e “consciência prática” de forma multiforme e diversificada. (GABRIEL, 2003, p. 100).

A escrita da História converge tanto para o lado do pensamento quanto para o lado do vivido, podendo sua “razão de ser” estar apreendida em sua capacidade e autoridade de oferecer uma modalidade de inteligibilidade para os comportamentos, representações, realizações e ações humanas, passados e presentes. (GABRIEL, 2003; GABRIEL & MONTEIRO, 2007).

Até épocas mais recentes, as discussões limitavam-se a condenar a história narrativa. O combate contra a função da narrativa na representação histórica fez-se em nome do rigor científico, tendo se destacado com a ascensão do movimento conhecido como Escola dos

Annales, datado de fins dos anos 1920. Tal grupo procurou se afastar de todas aquelas características do pensamento positivista até então predominante no seio dessa disciplina.

Estimulando o aparecimento de uma História-Problema, científica, que rompesse com aquela História factual, linear, da sequência cronológica dos acontecimentos e feita pelos grandes heróis, os Annales acabaram por desvalorizar a história narrativa, condenando a forma como concebia as noções de acontecimento, tempo, sujeito histórico, fato, sem, no entanto, problematizar a própria noção de narrativa. (GABRIEL & MONTEIRO, 2007).

Nesses debates, como afirma Gabriel, o termo "narrativa" é empregado como metonímia a qual um tipo particular de narrativa confunde-se com a própria estrutura narrativa inerente ao saber histórico. Tal associação entre narrativa e narração cronológica dos acontecimentos ainda permanece viva nas mais diferentes correntes historiográficas, o que ainda mostra um certo questionamento em relação ao emprego desta temática. (GABRIEL, 2003).

Entretanto, mesmo ciente de todas as polêmicas ocasionadas com a emergência da narrativa no plano da História, aposto, seguindo os passos de autores supracitados, na fertilidade teórica-metodológica de operar com ela. Isso significa reconfigurar sua interpretação tradicional, ou seja, visualizá-la não apenas como um estilo possível da escrita histórica, mas como elemento constitutivo e intrínseco a esse conhecimento. (GABRIEL, 2003; GABRIEL & MONTEIRO, 2007; MONTEIRO, 2007).

Paul Ricoeur (1994) traz contribuições relevantes para o esclarecimento da nova narrativa histórica, dialogando-a com a noção de temporalidade. Tal autor propõe pistas alternativas para se pensar o tempo capazes de superar as divisões que tendem a colocar, de um lado, o “tempo cosmológico” ou “tempo do mundo” (tempo da natureza) e o “tempo vivido” (subjetivo, vivido por cada um de nós) do outro, ao evidenciar o papel central desempenhado pelo “tempo histórico”, o tempo inventado e narrado pelos historiadores na natureza epistemológica e axiológica desse saber que funciona como uma espécie de mediação entre aquelas duas concepções de tempo citadas anteriormente. (GABRIEL, 2003, 2010, 2012)²⁹.

²⁹ Reis (2006), leitor de Ricoeur, reafirma a existência de duas perspectivas inconciliáveis de tempo: a da física e da filosofia. A primeira encontra-se relacionada à noção de tempo da natureza e é marcada pelas seguintes atribuições: continuidade, uniformidade, repetitividade, circularidade e constância. Já a segunda volta-se mais para um tempo da consciência, o tempo vivido, caracterizado por sua heterogeneidade, descontinuidade, multiplicidade, havendo uma maior assimetria entre passado e futuro. Para mediar esse diálogo entre tais perspectivas distintas de tempo, o historiador, segundo Ricoeur, produz um novo conceito, podendo definir o tempo histórico como um “terceiro tempo” situado entre os tempos da natureza e da consciência. Ao operar com esta noção de “terceiro tempo”, Reis afirma que o historiador deve “procurar inscrever o que passa no que não

Segundo esse autor, a dimensão narrativa do conhecimento histórico deve ser entendida de forma mesclada à noção de tempo histórico e vice-versa. Em suas palavras, a narrativa deve ser compreendida como “o guardião do tempo”, visto que só existe “tempo pensado quando narrado”. (RICOEUR, 1994, apud. GABRIEL, 2003, p. 106). Ricoeur defende o caráter intrinsecamente narrativo do conhecimento histórico, pois é essa a forma que oferece inteligibilidade ao vivido, ao articular tempo e ordem lógica.

Reis (2006) afirma que Ricoeur defende a ideia de que o tempo torna-se “tempo humano” na medida em que é articulado de maneira narrativa, tornando-se essa significativa na proporção em que desenha os traços da experiência temporal. Esta conexão ou circularidade entre temporalidade e narratividade não é viciada, mas duas noções que se retroalimentam, influenciando-se constantemente, e não se mantendo fixa ou imóvel, uma vez que, retomando o diálogo com as teorias pós-fundacionais, o processo de significação e legitimação dessas narrativas é contingencialmente e historicamente situado.

Essa tese opera permite esclarecer e sustentar a operação narrativa da História aqui defendida que, como adiantei, diverge substancialmente daquela História Narrativa que sofreu volumosas críticas dos defensores de uma História-Problema como, por exemplo, os entusiastas da Escola dos Annales.

A História não pode ser classificada como um gênero literário, contudo não pode romper integralmente com a narrativa sem abandonar o seu caráter histórico, pois ela é constituída por esse enfoque narrativo. Logo, o discurso histórico deve ser concebido como uma forma de configuração narrativa de epistemologia “miscigenada”, capaz de absorver a tensão que lhe é própria entre construção de sentido e busca da “verdade”. (GABRIEL, 2003; GABRIEL & MONTEIRO, 2007).

Dentro dessa perspectiva favorável à análise do caráter estruturalmente narrativo do conhecimento histórico, o conceito de intriga ou enredo adquire enorme prestígio, uma vez que, faculta resgatar tanto a complexidade quanto a especificidade do objeto da História. Por intriga, compreendo como:

A intriga é uma obra de síntese. Ela reúne objetivos, causas e azares em uma unidade temporal, total e completa. Ao reunir o que estava disperso, o que era sucessão e devir, essa “síntese do heterogêneo” que é a intriga (assim como a metáfora) faz aparecer na linguagem o novo, o inédito, o ainda não dito. A narração é produzida por uma imaginação produtora, que cria novas pertinências semânticas, novos sentidos. Essa imaginação produtora aproxima termos afastados e produz uma

passa, o irreversível no reversível, mudanças da vida sublunar nos movimentos naturais supralunares”. O tempo histórico, portanto, não deve apagar as diferenças entre aqueles dois tipos de tempo, mas sim conectá-los, articulando-os em suas diferenças sem cair no equívoco de tentar naturalizá-las ou essencializá-las. (REIS, 2006, p. 183).

novidade de sentido. A intriga põe junto e integra em uma história total e completa os eventos múltiplos e dispersos, criando uma significação inteligível. Compreender na narrativa é unificar em uma ação inteira o diverso constituído por circunstâncias, objetivos, meios, iniciativas, interações, mudanças de sorte e todas as consequências não desejadas saídas da ação humana. A intriga narrada é uma imitação (mimese) da ação. Ricoeur vê nas intrigas que inventamos o meio privilegiado pelo qual refiguramos nossa experiência temporal confusa, informe, e no limite, muda, atribuindo-lhe um sentido que impulsiona e guia a ação. (REIS, 2006, p. 136).

O conhecimento histórico é complexificado a partir da definição acima, uma vez que, suas narrativas são percebidas como metafóricas, o que possibilita infinitas interpretações e fixações de sentidos das intrigas características do conhecimento histórico. (MORAES, 2012). A intriga é mimese, uma imitação criadora da experiência temporal que faz concordar os diversos tempos discordantes da experiência vivida, assim como agencia os fatos dispersos e elementos distintos em um sistema que acaba produzindo uma unidade ou um fechamento precário, visto que sempre, nessa cadeia discursiva, existirá elementos situados fora dessa fronteira.

No pensamento de Ricoeur, estabelece-se o primado da atividade produtora de intrigas em detrimento a toda espécie de estruturas estáticas, de paradigmas anacrônicos, de invariantes temporais e de conceitos abstratos. A intriga, como imitação e representação da ação, é uma organização e agenciamento dos fatos, não devendo ser equiparada a uma mera cópia, mas sim como uma construção discursiva elaborada pelo historiador. (REIS, 2006).

As intrigas têm início, meio e fim; uma ação somente tem contornos, limite e extensão dentro delas. Reis informa que a intriga reúne eventos, torna-os ligados necessariamente, e omite tantos outros. Neste sentido, julgo pertinente refletir no que diz respeito às múltiplas possibilidades de sentidos de verdadeiro que podem coexistir na esfera acadêmica desde que a constituição destas intrigas corresponda aos critérios e aos regimes de verdade estabelecidos pela comunidade epistêmica de historiadores e que permitam, ao mesmo tempo, algum tipo de significação. (MORAES, 2012).

Assim sendo, dentro desta lógica de raciocínio, não necessariamente um enunciado aparentemente destoante de outro é postulado como invalidado ou ilegítimo, já que dependendo da intriga por meio da qual estão constituídos, podem conviver e disputar espaços nas cadeias discursivas de equivalência que buscam fixar aquilo que é disciplinar. Segundo Moraes (2012), a própria noção de acontecimento passa a ser percebida como uma variável da intriga, podendo ser interpretada de forma diferenciada, ou seja, considerando-a a partir de diferentes níveis e durações e não, apenas, restringindo-a aos acontecimentos de curta duração tal como era feita na História tradicional positivista.

A intriga liga os eventos individuais à história como um todo, podendo ser avaliada como um agenciamento sistêmico de fatos ou, como cunhou Ricoeur, uma “síntese do heterogêneo” cujo propósito não é fazer uma simples sucessão cronológica, mas uma configuração lógica. Ela compõe, reúne fatores tão heterogêneos quanto agentes, objetivos, meios, interações, circunstâncias. Em suma, refere-se a uma configuração caracterizada por uma “concordância discordante”, ou seja, é a síntese de uma heterogeneidade temporal que fixa totalidades mutáveis de acordo com as disputas hegemônicas sobre o que se pretende fixar.

Deste modo, é a intriga que permite uma construção inteligível da narrativa ao conectar a ação dos sujeitos à temporalidade e a seus contextos de imersão. Dentro deste aspecto, retomo a proximidade, nessa análise, entre narrativa e temporalidade, afinal o tempo histórico (inventado pelos historiadores) exerce um papel de mediação na inteligibilidade narrativa da História, pois ele representa marcas da experiência humana vivida (ou transpassada no tempo) a partir de suas continuidades e mudanças.

As narrativas apresentam um vínculo estreito com a questão temporal pelo fato de, em seu processo de construção de sentido, demonstrarem relações de anterioridade, posterioridade, duração, simultaneidade, continuidade e transformações. Logo, em cada tempo histórico, ou em cada presente, coadunam-se relações de continuidade e de rupturas do passado assim como emergem distintas perspectivas do futuro. Assim, as mudanças e permanência que ocorrem em determinado tempo cronológico só adquirem sentido se forem apresentadas nas cadeias discursivas que lhes dão significados. (MORAES, 2012)

O trecho abaixo selecionado nos ajuda a compreender de forma mais detalhada essa noção de tempo:

Conhecer um mundo histórico, para Koselleck, é responder a essa questão maior: como, em cada presente, as dimensões temporais do passado e do futuro foram postas em relação? Sua resposta a essa questão é sua hipótese sobre o tempo histórico: determinando a diferença entre passado e futuro, entre campo da experiência e horizonte de espera em um presente, é possível apreender alguma coisa que seria chamada de tempo histórico. Passado e futuro reenviam-se um ao outro e esta sua relação é que dá sentido à ideia de “temporalização”. (REIS, 2006., p.192).

Portanto, para Koselleck o tempo histórico (concebido como um tempo mediador e articulador entre o tempo da natureza e o tempo da consciência) torna-se pensável e narrável a partir de duas categorias centrais: campo da experiência e horizonte de espera. A experiência pode ser entendida como o “passado atualizado” enquanto a espera (ou expectativa) vincula-se ao “futuro atualizado”. Trata-se de dois conceitos assimétricos que não se explicam

mutuamente em termos lineares e teleológicos. Entretanto, essa assimetria não indica que sejam antônimos, incongruentes ou impossíveis de serem pensados nas suas articulações, visto que suas diferenças e tensões possibilitam as análises a respeito dos tempos presentes de cada contexto histórico. (REIS, 2006; GABRIEL & COSTA, 2010, 2011).

É justamente a relação, de forma alguma estática, que cada tempo presente mobiliza com seus campos de experiência / horizontes de expectativa que possibilita a assunção do tempo histórico. Este é um tempo humano, de permanências e mudanças que não é homogêneo, unívoco e evolutivo. O tempo histórico nos oferece uma gama de interpretações, pois o que podemos depreender é que há tempos plurais, heterogêneos e não-lineares, uma vez que as relações de uma sociedade com seu passado e seu futuro variam assim como cada sociedade específica tem sua relação particular com aquelas temporalidades que se alternam com o decorrer das gerações. Logo, de sua análise, podemos considerar que cada presente articula-se com o passado e o futuro em ritmos diferenciados.

Tal proposição nos assegura a produção de um conhecimento histórico percebido como interpretação qualitativa, desnaturalizando-o, tirando dele concepções cartesianas de rigor e exatidão e fixando-o como um “conflito de interpretações” e de disputas por seus processos de significação. (REIS, 2006).

Compreender uma história a partir dessas noções de narrativa e tempo, é compreender como e por que os episódios sucessivos, em sua imbricação com as diferentes temporalidades, conduziram a um determinado fechamento de sentidos sob a forma de uma narrativa historiográfica, o que, longe de ser previsível, deve ser aceitável como intercambiável e congruente com os episódios reunidos nas intrigas construídas em torno das narrativas. Para Ricoeur (Apud. REIS, 2006), contamos histórias porque as vidas humanas têm necessidade de ser contadas, construídas, formadas. Rüsen (2001), ao refletir sobre a razão da História, afirma que sua importância reside na carência humana de orientação do agir e do sofrer os efeitos das ações no tempo. Segundo o autor, a especificidade da consciência história repousa no fato de que a perspectiva temporal — na qual o passado está relacionado com o presente e através do presente com o futuro — é desenhada de modo mais elaborado e complexo³⁰.

É apostando na fertilidade entre as noções de História, Tempo e Narrativa que considero indispensável destacar na próxima parte algumas reflexões sobre um assunto que é bastante central nesta pesquisa: o conhecimento histórico escolar.

³⁰ Para o autor, o processo mental da consciência histórica pode ser rapidamente descrito como o significar da experiência do tempo interpretando o passado de modo a compreender o presente e antecipar o futuro.

3.2- O Conhecimento Histórico Escolar

Como salientamos no capítulo anterior, os conhecimentos escolares não devem ser analisados como deformações dos conhecimentos acadêmicos, afinal funcionam seguindo uma lógica diferente por mais que apresentem pontos de contato com aqueles. No caso da disciplina escolar História, isso não é diferente, pois os processos de seleção e organização dos conteúdos que validam os conhecimentos a serem ensinados nas escolas da Educação Básica passam pelos processos de transposição didática (internos e externos) que, por sua vez, pressupõem reelaborações da estrutura narrativa do conhecimento histórico. (GABRIEL, 2003).

A categoria conhecimento escolar serve-nos como referência, pois reconhece a especificidade epistemológica de sua construção e a dimensão educativa como estruturante em seu processo de constituição. Isso implica situá-lo dentro de um diálogo contínuo, e não hierarquizado, verticalizado, como o conhecimento da disciplina específica no que diz respeito aos seus processos de reelaboração, renovação e atualização. (GABRIEL & MONTEIRO, 2007).

Reconheço, portanto, que os conhecimentos escolares da disciplina História mantêm com os conhecimentos do campo historiográfico certas relações que permitem legitimar os conhecimentos a serem ensinados e aprendidos na escola. Entretanto, os conteúdos de História que são aprendidos na escola não são idênticos aos conteúdos que são produzidos nas pesquisas acadêmicas, afinal a incorporação de contribuições do campo da ciência de referência não produz um réplica, mas sim um fluxo de sentidos que contribui para a definição do conhecimento no universo da chamada cultura escolar.

Segundo Gabriel e Monteiro (2007), a noção de narrativa – entendida como elemento constitutivo do discurso historiográfico, capaz de fazer uma mediação entre a História vivida e a produção de um saber para a construção de sentidos do mundo – em articulação com as contribuições da epistemologia social escolar oferece elementos para pensar o processo de produção dos saberes escolares na matéria História, por mais que tais autoras destaquem que o entendimento da possibilidade de criação de discursos que possibilitem diferentes leituras de uma mesma realidade ou a própria compreensão de que discursos configuram diferentes realidades ainda se encontram muito afastadas dos debates desenvolvidos sobre o ensino de História.

Cabe destacar que, tal como no conhecimento histórico acadêmico, a questão da verdade também está presente quando levamos em conta a especificidade do conhecimento escolar. As narrativas históricas desenvolvidas e produzidas na instituição escolar não contém a priori um sentido de verdade único, atemporal e absoluto. Este sentido é disputado e hegemonizado em bases provisórias que se modificam de acordo com as práticas articulatórias mobilizadas em cada contingência histórica.

Deste modo, as narrativas históricas, produzidas no espaço das universidades, por meio da transposição didática, transformam-se, podendo se hibridizar com configurações narrativas produzidas em outros sistemas discursivos que também são constitutivas do saber histórico escolar. Segundo Moraes (2012), tal movimento de transposição não gera um abandono ou uma ruptura do compromisso com o valor de verdade imprescindível a todo tipo de conhecimento produzido na / para o espaço escolar.

A estrutura narrativa do conhecimento escolar é diferente daquela que se refere ao conhecimento acadêmico, pois mobiliza lógicas e regimes de verdade que até incluem, mas que não se limitam, àquelas legitimadas no campo acadêmico; o que significa afirmar que a estrutura narrativa acadêmica da disciplina História não representa a mesma estrutura narrativa do conhecimento histórico escolar. Entretanto, isso não significa dizer que não haja relações entre ambas³¹.

A reorientação do foco da análise neste texto se expressa pelo fato de trazer à tona outra dimensão da aposta acima confirmada, e que oferece a própria condição de sua possibilidade. Trata-se de reforçar menos as especificidades do que o terreno comum a essas diferentes 'esferas de problematização' – a pesquisa e o ensino – do conhecimento histórico. Com efeito, e aparentemente de forma paradoxal, defendendo que a construção de argumentos mais consistentes do ponto de vista teórico para a defesa das particularidades passa pela assunção do comum, daquilo que carrega uma dimensão do universal. (GABRIEL, 2012).

No seio do conhecimento histórico escolar, podemos afirmar que as narrativas produzidas se diversificam e se hibridizam, levando em consideração os diferentes saberes que são mobilizados no processo de sua transposição didática, bem como, as tensões permanentes em cada presente entre seus campos de experiência e seus horizontes de expectativa; ou seja, mesmo sendo provisório e instável, é no presente que se articulam permanentemente passados e futuros possíveis, memórias e projetos variados. É nele que as

³¹ Moniot (1993, apud. MONTEIRO, 2007) ao discutir e contextualizar o processo de transposição didática na área da História concorda com Chevallard ao assumir a anterioridade do saber acadêmico em relação ao saber escolar. Entretanto, ressalta que este é um caminho de mão dupla, uma vez que a própria História escolar também serviu como parâmetro para legitimar a História acadêmica desde seu aparecimento no século XIX.

narrativas históricas escolares³² (tal qual as acadêmicas) são construídas, desconstruídas, reconstruídas em que o (s) passado (s) é (são) reinventado (s) e o (s) futuro (s) sonhado (s). (GABRIEL & MONTEIRO, 2007).

Outra característica dessa disciplina é o fato de se ver obrigada a lidar com a dimensão axiológica³³ a qual lhe é bastante inerente, tornando assim, difíceis de serem negadas as questões referentes aos sentimentos, vontades, virtudes e consciência de deveres. Neste caso, saliento o papel central que é atribuído ao conhecimento histórico escolar no processo de formação mais ampla, de natureza axiológica (transmissão de valores morais, cívicos, políticos e culturais), visando a inserção do aluno na vida social. Gabriel (2003) frisa que um dos maiores desafios para os docentes de História consiste justamente em não compensar a sua dificuldade de dessincretização da disciplina no plano racional ou intelectual pela sua função cultural política, o que consistiria, no caso, em um estabelecimento prioritário da dimensão axiológica em detrimento da epistemológica.

Monteiro e Gabriel (2007) destacam ainda que a História escolar, mais do que qualquer outra disciplina, apresenta a dimensão axiológica como questão central até mesmo por causa das características da própria História acadêmica. Em seu entendimento, esse processo de axiologização, inerente ao processo de produção dos saberes escolares, ocorre tanto na transposição didática externa quanto na interna, expressando e possibilitando leituras, apropriações e opções dos diferentes atores (agentes da noosfera, professores e alunos). Neste processo, o conhecimento histórico escolar é organizado de acordo com lógica própria, educacional e escolar, atendendo a interesses e objetivos da sociedade na qual essa atividade de ensino se realiza. Consequentemente, alguns saberes são afirmados enquanto outros são negados no processo de constituição das narrativas da História escolar. Desta forma, o saber histórico escolar é recriado a cada contexto e em cada aula específica em que interagem as características do professor, dos alunos e dos saberes selecionados e legitimados.

Portanto, ele é encenado a partir de escolhas que diferem e que se orientam em função da afinidade dos atores envolvidos (pesquisadores, autores de propostas curriculares, autores de livros didáticos e professores) com as distintas matrizes teóricas e axiológicas privilegiadas

³² Monteiro (2007) afirma que a narrativa deve ser considerada como uma forma de estruturação do discurso historiográfico fundamental, muito utilizada na instituição escolar, porém sendo pouco reconhecida pelos docentes que nela atuam, uma vez que predomina ainda aquela concepção tradicional de agrupá-la em um sentido parecido com o de narração cronológica e linear dos fatos e acontecimentos.

³³ Develay (apud. MONTEIRO, 2007) chama a atenção para o fato de que a transposição didática implica um trabalho de axiologização, que expressa os valores escolhidos pelos agentes da transposição. Os valores são transmitidos não apenas através dos métodos de ensino, mas também através dos conteúdos selecionados para serem ensinados.

pelos mesmos. (GABRIEL & MONTEIRO, 2007). Levando esses detalhes em consideração, vejamos quais sentidos de importância vêm sendo sublinhados quando se fala desse tipo de conhecimento.

3.3- Os sentidos de importância fixados para o Ensino de História no século XXI

Partindo do pressuposto de que o saber histórico escolar é um saber em constante processo de construção, marcado pelo hibridismo em sua constituição, trata-se agora de desenvolver alguns significados que vêm sendo estabelecidos para este conhecimento no bojo das discussões curriculares.

O quadro teórico pós-fundacional do discurso de Laclau e Mouffe (2004), as noções de narrativa elaborada por Ricoeur (1983) e de tempo histórico desenvolvida por Koselleck (2006) servem como chaves de leitura para compreender que não existe uma importância dada e fixa para o Ensino de História na formação discursiva escola / conhecimento escolar.

Serve-nos ainda para refletir que a importância a qual se atribui a uma suposta área de saber não se mantém homogênea e uniforme o tempo todo, já que os processos de significação sobre o que seria ou não a relevância de se ensinar História estão sempre em disputa, representando recortes, apropriações e interlocuções divergentes, o que marca o aparecimento de novas práticas articulatórias, novos deslocamentos e antagonismos, tornando cada vez mais flexíveis as fronteiras que estabelecem um corte entre as lógicas de equivalência e lógicas de diferença.

Entretanto, como já se esboçou em momentos anteriores, os fluxos de sentido que definem as justificativas de se ensinar História na Educação Básica pública, da mesma forma que operam com elementos que se articulam entre si e formam uma cadeia de equivalência, acabam deixando do lado externo desta cadeia outros tantos elementos. Este movimento é próprio do processo de constituição de sentidos, visto que os exteriores constitutivos são a condição necessária de fechamento e normatização provisória, instável e precária de qualquer configuração discursiva.

Outra marca inerente ao campo da História é a questão do tempo. Tal como foi enfatizado, uma alternativa fecunda para se compreender o tempo histórico é investigá-lo a partir do prisma das relações em que cada presente institui com seus passados (campo de experiência) e seus futuros (horizontes de expectativa) como nos aponta Koselleck (2006).

Nessa perspectiva, as disputas em torno do Currículo de História tendem a hibridizar os jogos da linguagem e da temporalidade em que se cruzam constantemente produzindo novas releituras sobre as justificativas de se ter a História como disciplina básica na grade curricular dos alunos do Ensino Fundamental II, por exemplo.

Para Gabriel & Costa (2010):

O ensino de História do Brasil apresenta-se como um terreno de disputas entre diferentes memórias coletivas no qual os sujeitos / alunos são interpelados a se posicionarem e a se identificarem com determinadas demandas de seu presente, tendo como base as reações estabelecidas com um passado inventado como “comum” e legitimado nas aulas dessa disciplina. (...) A disciplina escolar História, ao produzir sentidos sobre a nossa experiência no e com o tempo, participa de forma singular na fixação das fronteiras curriculares onde se disputam, em permanência sentidos de conhecimento escolar legitimado e validado. (GABRIEL & COSTA, 2010, p.94)

As autoras nos fornecem valiosas ferramentas para analisar o currículo de História como espaço de hibridização epistemológica em que se fundem teorias das mais diferentes áreas de conhecimento, como um espaço discursivo no qual são travadas as lutas hegemônicas em nossa contemporaneidade e como um sistema discursivo em que são produzidos sentidos de conhecimento histórico legitimado e validado. (GABRIEL & COSTA, 2011).

Resumindo, podemos, em diálogo com o quadro teórico selecionado, destacar que o Currículo de História deve ser pensado como um sistema discursivo no qual se travam lutas identitárias; isto é, trata-se de um sistema demarcado no campo da discursividade em que são fixados, constantemente, múltiplos “nós” e “outros” que não são dicotômicos e nem essencializados, por meio das lógicas de equivalência e da diferença garantindo, assim, a produção e a fixação provisória dos limites entre esses diferentes sistemas discursivos em disputa por meio dos quais também se manifestam as demandas políticas de nosso presente. (GABRIEL & COSTA, 2011).

Acredito que esses referenciais reforçam a importância (s) e justificativa (s) do ensino da disciplina História pensando em outras bases, deslocando o sentido de importância positivado nele mesmo e que vai carregando novos sentidos de acordo com o tempo presente e o regime de historicidade³⁴ sob o qual se encontra.

³⁴ Hartog (2003) caracteriza as relações das sociedades com o tempo a partir da terminologia intitulada regimes de historicidade. Estes regimes não marcam o tempo de forma neutra, tratando-se, em suas palavras, de “um enquadramento acadêmico da experiência do tempo, que, em contrapartida, conforma nossos modos de discorrer acerca de e de vivenciar nosso próprio tempo”. (HARTOG, 2003, p. 12).

Acerca do que se pretende atualmente se colocar como a explicações possíveis e plausíveis para se legitimar a continuidade do estudo da História nos bancos escolares, Gabriel nos fornece uma pista:

Com efeito, reconstruir memórias coletivas, sejam elas nacionais ou de um grupo social e cultural mais restrito, formar cidadãos críticos e explicar ou dar um sentido ao presente que se vive encontram-se entre os objetivos mais apontados para o estudo de História na atualidade. (GABRIEL, 2003, p. 167)

Gabriel (2003) ainda acrescenta outras funções que normalmente são endereçadas ao conhecimento histórico escolar como desenvolver o espírito patriótico, o civismo, construir a memória nacional ou recuperar memórias esquecidas ainda são objetivos que permeiam e tensionam o ensino de História. Assim sendo, a autora destaca a presença da dimensão relacionada à formação de identidades³⁵ que estabelece outros sentidos para o ensino de História.

Verifica-se que, embora não exista uma função única para o ensino de História, expressões como “realidade do aluno” (que podemos associar com a expressão “dar um sentido ao presente) e “formar cidadão crítico” encontram-se entre alguns dos argumentos do mais estáveis mobilizados pelos autores de livros didáticos, elaboradores de propostas curriculares, pesquisadores do ensino de História e professores. Questionar, pois, como tais concepções estão sendo significadas e recontextualizadas pelos docentes de História pareceu-me um caminho instigante a explorar.

Outros autores também se debruçaram sobre essa questão que insiste se fazer presente no universo escolar. Moniot (1993, apud. Monteiro, 2007), por exemplo, declara que a finalidade de se ensinar História consiste no fato de fornecer conhecimentos para compreender o mundo, entender as diferenças / conflitos, avaliar continuidades e transformações, lidar com os acontecimentos em sua complexidade, alimentar e reelaborar as memórias coletivas.

Monteiro (2007) destaca que os depoimentos dos professores entrevistados, em sua pesquisa de doutoramento, expressam, possivelmente, uma característica da identidade profissional dos professores de História: o compromisso com a dimensão formadora, no ensino de História, do cidadão, na medida em que se opera com referenciais que auxiliam os

³⁵ Gabriel (2003) destaca que a temática da identidade nacional e a construção do seu sentido continuam sendo uma das intrigas centrais em torno do qual se organiza o saber histórico. Em sua percepção, desde a emergência da História enquanto disciplina, pelos idos do século XIX, esta temática tem assumido o papel de “fio condutor” de grande parte das narrativas históricas escolares. A autora, portanto, resgata o papel crucial do saber histórico escolar no que se relaciona ao processo de construção de identidades, avaliando-o como fonte de legitimidade tanto para a constituição das identidades nacionais quanto de outras identidades culturais.

alunos a superarem a visão do senso comum e a realizarem uma leitura do mundo com maior potencial crítico.

Nos relatos, a autora deduz que havia uma preocupação dos docentes em ressaltar os alunos como cidadãos, capazes de realizar uma leitura ampliada e crítica do mundo em que se encontravam e capazes de pensar / questionar por si mesmos. Esta perspectiva acabava orientando os professores em seu trabalho de auxiliar seus alunos a se sentirem sujeitos da História, que, por sinal, pode ser considerada outra função atual estabelecida para o ensino desta matéria.

Percebo que em nosso momento atual, tais “atribuições” fixadas para o ensino de História continuam sendo as mesmas daquelas citadas por Gabriel, Moniot e Monteiro. Justificativas baseadas na importância dessa disciplina em formar cidadãos críticos e participativos, trabalhar com a realidade do aluno para tornar o ensino de História mais próximo do presente e das experiências de vida dos estudantes, constituir memórias e identidades, dentre outros, estão ainda plenamente expressas em propostas curriculares, cursos de licenciatura, livros didáticos e nos congressos de pesquisadores sobre o ensino de História.

Sem ter a pretensão de esgotar tal tema, acredito que esta dissertação pode ser um passo inicial para evidenciarmos alguns antagonismos, interesses e, sobretudo, os sentidos que se pretendem fixar quando se reafirmam determinadas finalidades e justificativas para explicar o porquê de todos que frequentam a instituição escolar terem que estudá-la, obrigatoriamente, nos níveis do Ensino Fundamental e Médio.

Tal afirmação se fortalece com o fato da disciplina História viver uma “crise identitária”, desde os anos 80 até os dias de hoje, marcando diferentes embates em torno da sua legitimação enquanto disciplina escolar. Segundo Gabriel (2003), é tão intenso o grau de entrelaçamento da História com questões políticas e culturais do seu tempo de modo que permite supor que a vida dos saberes nesta área disciplinar lida com os efeitos dos ritmos de transformação e dos conflitos entre os diferentes projetos políticos em disputa.

A década de 1980 abriu espaço para a emergência de debates, questionamentos e reflexões na área educacional criando um terreno fértil para a emergência de propostas curriculares inovadoras em diferentes áreas disciplinares. No caso da História, esse espaço de discussão assumiu uma dimensão de reconquista da própria identidade dessa disciplina na grade curricular, visto que durante o governo militar as disciplinas de História e Geografia foram acopladas em uma só, conhecida como Estudos Sociais, enfraquecendo, assim, a legitimidade do conhecimento histórico escolar específico no âmbito da instituição escolar.

Deste modo, a década de 80 marcou o ressurgimento da disciplina História como conhecimento autônomo e tal reaparecimento marcou disputas por aquilo que deveria ser considerado relevante de se ensinar e de se justificar o retorno desta matéria nas grades curriculares não mais como Estudos Sociais³⁶. Os embates sobre a “razão de ser” da História na Educação Básica continuam ainda em pleno vigor na atualidade, gerando intensas polêmicas e dúvidas a ponto de considerarmos que essa disciplina passa por uma “crise” em termos de sua identidade enquanto disciplina escolar.

Essa crise por que passou o ensino de História a partir da década de 80 pode ser entendida como crise de hegemonia de uma forma discursiva no âmbito da historiografia escolar (a chamada “História Tradicional” ou “História Narrativa”) cuja superação ainda está em curso.

Segundo Gabriel (2003), a essa crise da matriz disciplinar, acrescentam-se, a partir da segunda metade da década de 90, as questões suscitadas pelas crises de historicidade e de identidade que marcam nossa contemporaneidade, interferindo na esfera da produção dos saberes os quais servem de referência à História ensinada.

Em relação à primeira, ela remete a um afrouxamento da tensão necessária entre campos de experiência e horizontes de expectativa. A aceleração do ritmo das transformações tende a dilacerar “os fios das tramas que se tecem entre passado e futuro”, situando-nos em um presente que se apresenta como mero “simulacro” no qual memórias, tradição e projetos perdem sentido. Assiste-se, desta forma, a um intenso movimento de presentificação em detrimento do passado e do futuro e, por conseguinte, as transformações ininterruptas passam a ameaçar qualquer possibilidade de continuidade entre passado e presente. (GABRIEL, 2003).

Analogamente, elas obscurecem o horizonte de espera. Com isso, no atual regime de historicidade, o presente se hipertrofia, não desempenhando mais intensamente o papel de mediador entre passado e futuro, tornando-os opacos. Por este motivo, verificam-se sentimentos de incerteza e insegurança frente ao descrédito de qualquer forma de utopia. (GABRIEL, 2003; GABRIEL & COSTA, 2010).

³⁶ Segundo Gabriel, as análises das propostas curriculares elaboradas antes de 1998, ou seja, antes dos Parâmetros Curriculares Nacionais de História, deixam explícito um questionamento intenso à matriz disciplinar sobre a qual se apoiou o conhecimento histórico escolar durante o período militar (1964-1985). Identificado pelo adjetivo “tradicional”, de conotação extremamente negativa, este conhecimento é condenado na maioria daquelas propostas por “obsolescência teórica e inadequação em relação às necessidades exigidas para a formação de um cidadão membro de uma sociedade que se quer democrática”. (GABRIEL, 2003, p. 214).

Longe de desanimarmos com essa crise de historicidade na qual tanto o estudo da História quanto seu ensino se tornam desafiadores, Gabriel e Costa (2010) nos apontam um caminho para driblarmos qualquer tipo de desconfiança em relação às atribuições e justificativas do conhecimento histórico escolar e para continuarmos apostando nele como elemento incontornável no processo de democratização da educação no Brasil. Em suas palavras:

Nesse contexto de crise do regime moderno de historicidade, novas possibilidades de equacionar passado e futuro estão dadas, novas formas de se relacionar com o passado e futuro estão abertas. Novas narrativas históricas podem ser escritas tornando possível reviver o passado não mais do ponto de vista do imutável. Novos fluxos de sentido de passado estão disponíveis abrindo caminho para que se possam reviver potencialidades não realizadas. (GABRIEL & COSTA, 2010, p. 97).

Pensar, portanto, o tempo presente em diálogo com tempos passados e futuros inventados e recompostos, a cada contingência, pode contribuir para avançarmos no debate sobre a interface entre Currículo de História e “Cidadão Crítico” / História e “Realidade do Aluno”, em que sem negar a busca ainda incessante da disciplina História pelos seus processos de identificação e legitimação, oriunda desde a década de 80, convém abordarmos, a partir de um debate bibliográfico, como alguns desses bordões usados para explicar a relevância do conhecimento histórico escolar, foram sendo apropriados no interior desta disciplina.

3.4- Um debate conceitual sobre as relações entre Currículo de História, “Cidadania” e “Realidade do Aluno”

A seção que se inicia tem como proposta pontuar alguns pesquisadores da área do Ensino de História que se preocuparam em articular as noções de “cidadania” e “realidade do aluno” nessa disciplina de forma a visualizarmos como em cada contexto histórico essas noções foram sendo relidas e reapropriadas. Não proponho esgotar o debate, pois apenas alguns autores foram selecionados, mas pretendo mostrar como estas articulações não são inéditas e, simultaneamente, como eles carregam diferentes fluxos de sentido que até nos dias recentes se entrecruzam no currículo de História.

Fonseca (2011) assevera que a constituição da História, enquanto disciplina escolar no Brasil, ocorreu, após a sua Independência, inserida no contexto de estruturação de um sistema de ensino para o Império constituído recentemente. Em linhas gerais, no século XIX, a História estava envolvida com as funções de formação moral e cívica de crianças e jovens,

fosse pelos princípios cristãos (História Sagrada) ou pelo conhecimento dos fatos “notáveis” da História do Império (História Profana). Produzia-se e ensinava-se uma História, nos bancos escolares, que priorizava os acontecimentos de cunho político (nomes, datas, fatos), nacionalista e que exaltava a colonização portuguesa, a ação da Igreja Católica e o regime monárquico de governo.

Esse quadro pouco foi alterado inclusive com a passagem da Monarquia para a República no final do século XIX. Durante as décadas de 30 e 40 do século XX, foram elaboradas reformas no sistema de ensino do país. A consequência principal para a disciplina escolar História foi a sua alocação para o centro das propostas de formação da unidade nacional, consolidando-a como saber legitimado para ser ensinado nas escolas brasileiras.

Assim sendo, o ensino de História estava fundado na compreensão dos “grandes acontecimentos” e voltava-se para o fortalecimento dos sentimentos de civismo e de patriotismo, não havendo nenhum diálogo com a realidade de vida dos alunos e, muito menos, a preocupação de formar cidadãos críticos, conscientes, participativos e questionadores do mundo em que viviam.

O governo militar, instaurado a partir do golpe de 1964, acabou aprofundando algumas das características que já existiam anteriormente no ensino de História, não havendo grandes transformações em suas características gerais, permanecendo aquele ensino mais voltado para os fatos (acontecimentos) políticos e para as biografias dos “brasileiros célebres”. (FONSECA, 2011).

Tal cenário começou a ser palco de abordagens mais inovadoras e diferentes, a partir da crise do regime militar e com o desenvolvimento do processo de democratização da sociedade brasileira por meio da qual se estimulou a eclosão de novas possibilidades de se pensar a realidade da nação, ficando mais evidente a demanda de mudar o ensino de História nas salas de aula de modo a torná-lo mais coerente com um novo projeto de país, agora democratizado.

A principal consequência foi a publicação de novos programas e novas propostas pedagógicas para o ensino dessa disciplina nos Ensinos Fundamental e Médio. Algumas dessas propostas defendiam um ensino de História mais focado para a análise crítica da sociedade brasileira, reconhecendo seus conflitos e abrindo espaço para as classes menos favorecidas como agentes ou protagonistas da História. Seus princípios básicos podem ser sintetizados no posicionamento favorável à integração entre as Histórias do Brasil e Geral, à

organização dos conteúdos pela cronologia dos modos de produção e ao uso de conceitos e expressões próprias do marxismo³⁷. (FONSECA, 2011).

Fonseca (2011), todavia, pontua uma limitação dessas propostas no que diz respeito ao seu pouco distanciamento à concepção linear de História. A autora afirma que suas características colocaram o processo histórico brasileiro “encaixado” num processo mais amplo e sujeito às mesmas generalizações impostas pelo marxismo. Decorrente disso, a substituição da cronologia linear da história pela evolução dos modos de produção acabou por não romper com o princípio etapista do programa tradicional; ou seja, inovava-se em alguns pontos, porém se permanecia enveredando pelos mesmos caminhos, sendo que, usando outras roupagens.

Na análise desta autora, portanto, o ensino de História vem passando por um movimento contraditório, uma vez que, se por um lado, expandiu-se a demanda por um ensino que não mais privilegiasse os fatos políticos singulares, os grandes nomes e a cronologia linear; por outro lado, Fonseca assume que a História, enquanto conhecimento escolar, mantém ainda na prática os elementos mais remotos que a constituíram como tal:

Esse é, a meu ver, um dos traços mais marcantes do ensino de História, sobretudo após o turbulento movimento de mudanças que o atingiu a partir da crise do Regime Militar. Os alicerces construídos desde o final do século XIX, sustentados numa concepção tradicional de História, foram fortes o suficiente para manter um edifício que, apesar das reformas e das propostas de alteração na sua concepção, não se abala tão fortemente. (FONSECA, 2011, p. 68-69).

A autora busca ressaltar esse traço de permanência presente no processo de ensino-aprendizagem da disciplina História, mostrando como toda aquela concepção de transformação social, atribuída ao conhecimento histórico escolar, marcado pela mescla de discursos educacionais do construtivismo amalgamados com perspectivas libertadoras da educação e marxistas do campo acadêmico da História criaram uma ilusão de renovação que acabava resgatando características da História Tradicional como as noções de linearidade e progresso.

Ao mesmo tempo, salienta que “da formação do súdito fiel à monarquia” à passagem para a formação do “cidadão consciente e participativo” (ou crítico), o ensino de História avançou de acordo com as questões enfrentadas em cada presente histórico, mesmo que em alguns períodos o direcionamento e o cerceamento exercidos pelas instâncias governamentais

³⁷ Fonseca cita, para este caso, o exemplo do programa curricular implantado no estado de Minas Gerais em 1986. Em sua interpretação, tal programa foi considerado como uma síntese das expectativas de um ensino de História democrático e participativo e que refletia o momento político vivido até então. Esta proposta operou uma inversão no sentido do ensino de História, apresentando a necessidade de rearranjo na seleção e na estruturação dos conteúdos históricos e na opção por uma nova metodologia de ensino. (FONSECA, 2011, p. 61-62).

sejam dificultadores de um amadurecimento no desenvolvimento do processo de reflexão histórica.

A exposição das ideias desta autora nos ajuda a visualizar algumas mudanças por que passaram as articulações entre História e Cidadania (nas quais se antes o cidadão era o súdito leal à monarquia, nos períodos mais recentes essa noção adquire similaridades com conceitos como criticidade e questionamento), demonstrando-nos os sinais de alterações e continuidades presentes no ensino de História e as cautelas que se devem conferir a qualquer tentativa que se julgue plenamente inovadora do ensino dessa disciplina, uma vez que, ela ainda carrega marcas de outros tempos, tornando-se passível seguir os mesmos passos de outrora só que usando outros conceitos, linguagens e referenciais teóricos.

Cardoso (2007) foi outro autor que mostrou uma preocupação central com os entrelaces entre História e Cidadania no âmbito escolar. Em sua tese afirma que a formação de cidadãos é um dos objetivos principais de muitas escolas brasileiras, podendo ser entendido como um slogan que une todos os membros participantes da comunidade escolar (professores, diretores, pais, autores de documentos curriculares, dentre outros).

Para este autor, o conhecimento histórico escolar possui fortes vínculos com a formação para a cidadania em todo o mundo. Analisando pesquisas de autores oriundos de países como Canadá, Marrocos, Alemanha, dentre outros, verificou que à História eram atribuídas funções como “preparar cidadãos capazes de participação social esclarecida e refletida” ou “preparar o aluno para se tornar um cidadão aberto à mudança, um cidadão militante pela democracia, um cidadão capaz de pensar criticamente” ou ainda expressões como “educar para a cidadania”, “criação da consciência política de que as condições sociais são permeadas pelo poder” e “formação do futuro cidadão”. (CARDOSO, 2007, p. 36).

No caso específico do Brasil, afirma que desde os anos 1930 já era confiada à História esse objetivo de formar os cidadãos do país. O sentido de cidadão que se buscava formar alterou-se com o advento da Ditadura Militar, quando o entendimento da História como formadora de um espírito crítico perdeu espaço para o estudo dos grandes acontecimentos e das grandes personagens³⁸. Já nos anos 80, no período da redemocratização, a representação da História vinculada a uma cidadania “crítica” tornou-se mais forte, marcando a passagem de

³⁸ O autor ressalta que na década de 70, os laços entre História e o slogan da formação de cidadãos adquiriu um novo caráter, pois os documentos curriculares defendiam a tese de que esta disciplina era um meio e não um fim para a formação da cidadania. Apesar disso, Cardoso declara que a “cultura histórica” existente nas escolas antes e durante o período ditatorial não apresentou muitas diferenças.

um cidadão consciente da sua pátria para um cidadão crítico e participativo³⁹ (CARDOSO, 2007).

Desse modo é possível visualizar que as relações entre História e cidadania / formação para a cidadania não podem ser entendidas como uma criação do período da “Nova República”, apesar de se continuar atribuindo a este conhecimento uma grande parcela da responsabilidade na formação dos cidadãos do país, visto que tal demanda já estava presente desde a década de 30. Tal como sinaliza Fonseca, Cardoso concorda que aquilo que aparece como novo é o sentido fixado de cidadania, mais afastado dos conceitos de patriotismo e civismo e mais próximo das noções de cidadão crítico e participativo.

De forma mais amiúde, a expressão “formação de cidadãos críticos” transparecia, nas representações dos participantes (sujeitos de pesquisa) da sua tese, associado a noções como “não aceitar passivamente o que se vê ou o que se ouve” ou “questionar o que se apresenta”. Neste caso, Cardoso sugere que o criticismo emerge como algo que se direciona mais para os outros do que a si próprio, criando, por conseguinte, uma maior dificuldade no estabelecimento de empatia por pensamentos contemporâneos divergentes.

A grande contribuição desta pesquisa foi investigar, em uma outra chave de leitura daquela pretendida em meu estudo, o jargão da “cidadania” e do “cidadão crítico” no ensino de História. Dos trabalhos que tive a oportunidade de ler, é o único que apresenta essa preocupação parecida com a que tenho: a de esmiuçar os sentidos para alguns bordões muito fortes dos campos educacional e histórico.

Contudo, suas visões sobre escola como espaço não-político, dos alunos como não sendo considerados cidadãos e de rejeição do papel do ensino de História (ideia esta mais nítida em outros escritos deste autor) dificultam-me de continuar avançando com suas ideias⁴⁰.

Bittencourt (2001) faz um levantamento das propostas curriculares de História para o Ensino Fundamental elaboradas entre os anos de 1990 a 1995 nos diferentes estados brasileiros e chega ao resultado de que estas propostas são heterogêneas, podendo deixar uma

³⁹ A História, mesmo fazendo esta alteração no sentido de cidadania continuou sendo representada como um meio para a formação de cidadãos nos documentos curriculares produzidas naquele contexto. (CARDOSO, 2007, p. 43-44).

⁴⁰ No seu artigo intitulado “Para uma definição de Didática da História” (2008), em linhas gerais, Cardoso desenvolve o seguinte raciocínio: analisar a Didática da História como uma subárea da própria História, visto que a compreende como não abarcando apenas a História escolar, mas de todas as elaborações da História sem forma científica. Em conferência pronunciada mais recentemente (2012), Cardoso radicaliza nesta sua abordagem ao propor já no título a “morte ao ensino de História”, mostrando, assim, um ponto de vista que caminha na contramão da minha análise, pois considero a grande relevância do ensino de História e seu potencial no desenvolvimento da democratização do conhecimento via escola pública.

impressão de ambivalências e contradições. Tais propostas estão relacionadas aos debates surgidos com o fim da Ditadura Militar que desejavam o retorno das disciplinas História e Geografia em detrimento dos Estudos Sociais.

A partir da análise do corpus documental, a autora declara que existe uma variedade na forma, nos conteúdos selecionados e nos métodos de ensino sugeridos assim como existe, na maioria das propostas, uma grande preocupação em superar o modelo tecnicista predominante na década de 70, estabelecendo que o saber escolar proposto não deve ser entendido como um “pacote” colocado de cima para baixo, mas como fruto de discussões envolvendo a participação de vários sujeitos. (BITTENCOURT, 2001).

Para a maior parte destas propostas curriculares, o ensino de História tem como objetivo principal contribuir para a formação de um “cidadão crítico”, de modo que o aluno adquira uma postura crítica em relação ao mundo em que vive. Ao estudar as sociedades passadas, a História tem como objetivo fazer o aluno compreender o tempo presente e perceber-se como agente social capaz de transformar sua realidade.

A autora alerta que essas metas não são objetivos inéditos tal como foi percebido por Fonseca e Cardoso, afinal a inovação que ocorre reside mais na ênfase atual ao papel do ensino de História para a compreensão do “sentir-se sujeito histórico” e em sua contribuição para a “formação de um cidadão crítico”. (BITTENCOURT, 2001, p.19).

A História, portanto, deve contribuir na formação de um determinado tipo de cidadão (liberto da imobilidade diante dos acontecimentos) que entenda que a cidadania não se constitui por meio de direitos concedidos pelo poder instituído, mas que tem sido conquistada em processos de lutas constantes e em suas diversas dimensões.

Sobre os sentidos de cidadania e de formação do pensamento crítico, a autora afirma que a explicitação do conceito de cidadão que aparece nos textos é limitada à cidadania política, ou seja, à formação do eleitor dentro das concepções democráticas do modelo liberal. A cidadania social tem sido pouco caracterizada nessas propostas porque, em apenas uma proposta, há a preocupação em situar a cidadania como uma conquista historicamente determinada e não como concessões do governo.

Logo, é válido afirmar que a ideia de cidadania social, entendida como um conjunto que engloba os conceitos de igualdades, de justiça, de diferenças, de lutas, de compromissos e de rupturas tem sido pouco esboçadas nas propostas curriculares analisadas.

Considero relevante trazer o artigo de Bittencourt e dialogar com ele, pois aborda de forma mais direta os significados e os sentidos do conceito de cidadania nas propostas

curriculares analisadas. Embora não comungue de sua definição de currículo dicotomizada, considero o recorte adotado relevante para se fazer um mapeamento de como a ideia de cidadania vem sendo fixada ao longo do tempo e indagar no que se refere às relações entre conhecimento escolar e as demandas de seu tempo presente. Essa autora oferece elementos para se pensar o currículo de História como sendo um espaço discursivo de disputas pela fixação de significados que se hibridiza e se transforma frequentemente.

Magalhães (2009), concordando com Bittencourt, destaca que na década de 90 do último século, a preocupação com a constituição do cidadão era um dos objetivos mais presentes nas propostas curriculares produzidas no Brasil para o Ensino Fundamental⁴¹. Assim sendo, aponta para a existência de múltiplos e diversificados significados para o conceito de cidadania nos Parâmetros Curriculares Nacionais em que suas possíveis definições encontram-se espalhadas pelos mais diversos volumes que o constituem. Pautando sua análise na parte inicial do volume de História e na parte da apresentação dos chamados Temas Transversais, o autor afirma que esse documento repete as justificativas concedidas por outros documentos curriculares publicados anteriormente para reafirmar a manutenção da disciplina escolar História nos currículos escolares justificando sua importância na formação de indivíduos (cidadãos) críticos. (MAGALHÃES, 2009).

No que se refere à questão da cidadania, essa proposta curricular parte do pressuposto de que o conhecimento histórico escolar favorece a formação do estudante como cidadão, no sentido de oferecer ferramentas que o estimulem a ter uma atitude crítica diante da realidade vivenciada por ele.

Sua leitura tem o mérito de nos induzir a continuar pensando como esses bordões de “se trabalhar com a realidade do aluno” e “formar o cidadão crítico” devem ser refletidos como elementos flutuantes os quais se articulam em torno do ponto nodal qualidade de ensino em História.

Em sua análise, duas épocas são delimitadas para se analisar essa questão da cidadania: ontem e hoje. Deste modo, se em outros momentos, a cidadania estava relacionada às questões de participação política no Estado e dos direitos políticos e sociais, nos dias atuais, na perspectiva do autor, ela tem de enfrentar a questão da inclusão de novos direitos, problemas e demandas, como por exemplo, o desemprego, a segregação étnica e religiosa, o reconhecimento da especificidade cultural indígena, a ascensão dos novos movimentos

⁴¹ No que diz respeito aos objetivos do ensino de História, nas propostas curriculares do contexto pós-Ditadura Militar, Magalhães defende que além de aparecer com muita força a questão da formação de cidadãos críticos, existe igualmente o objetivo de contribuir para a construção de identidades, noção esta que é pensada para além da questão nacional, englobando tensões como nacional x global, por exemplo. (MAGALHÃES, 2009, p. 174).

sociais, os casos de desrespeito pela vida e pela saúde humana, a preservação do patrimônio histórico, a conscientização ambiental, o problema da ausência de ética nos meios de comunicação e o crescimento de problemas sociais como a violência e a criminalidade nos grandes centros urbanos. (MAGALHÃES, 2009, p.176).

Magalhães assegura ainda que os PCNs trazem uma marca de ambiguidade, quando se trata do entendimento de cidadania, afinal, por vezes, ela é entendida pela via da ampliação dos direitos civis, políticos, sociais e humanos (bem parecida com a leitura feita por Marshall⁴²), enquanto, em outras situações, relaciona-se com a questão da “cultura”, no sentido do elogio e da valorização das diferenças.

Desse modo, concorda que nos Parâmetros Curriculares Nacionais de História a cidadania é entendida tanto a partir da perspectiva da ampliação / universalização dos direitos, tendo como parâmetros as noções de igualdade e de universalidade quanto associada à perspectiva do direito à diferença, ou seja, dentro da afirmação das diferenças, preconizando, assim, o respeito às particularidades de cada sujeito e grupo social, não se apresentando como incompatíveis, fazendo retornar o debate em prol da tensão entre universal e particular na esfera da instituição escolar.

Verifica-se, portanto, que apesar de não ser um tema muito explorado é possível identificar um debate sobre as relações entre História e Cidadania, havendo, de certa forma, um consenso de que as relações entre ambas acontecem desde que a disciplina surgiu durante o século XIX e que se, no início este vínculo refletia uma ânsia de colocar a História como instrumento / dispositivo de formação do cidadão nacionalista, patriota, fortalecendo sentimentos cívicos e moralistas, com o decorrer do tempo, a conceituação de cidadania mudou, passando a abarcar noções como consciência de direitos e deveres, participação política, questionamento crítico e respeito à alteridade, mostrando os jogos de linguagem e do tempo entrecruzando e produzindo novos fluxos de significação para esse conceito.

O mesmo não pode ser dito quando penso na relação entre História e “realidade do aluno”, pois não encontrei nenhum trabalho elaborado por pesquisadores do Currículo, do

⁴² Tendo como foco o caso da Inglaterra, Marshall construiu uma análise do “caminho” percorrido pela cidadania naquele país. Assim sendo, o século XVIII ficou marcado pelo predomínio dos direitos civis (igualdade perante a lei, liberdade e propriedade), o século XIX foi o período do predomínio dos direitos políticos (direito de votar e ser votado, organizar partidos e fazer reivindicações políticas) e o século XX conheceu o apogeu dos direitos sociais (direito ao trabalho, à previdência, à saúde, à educação e à moradia). Para Magalhães, tal interpretação do conceito de cidadania “pressupõe a existência de um movimento contínuo de expansão e universalização dos direitos”. Uma das principais críticas que a teoria de Marshall recebeu foi o fato de ter se concentrado exclusivamente no caso britânico, impedindo-lhe de perceber que existiram distintas trajetórias históricas de cidadania percorridas, não seguindo necessariamente o caminho linear entre os direitos civis, políticos e sociais. Em suma, o que mais se questiona de tal análise é o seu suposto grau considerável de etnocentrismo e de evolucionismo. (MAGALHÃES, 2009, p. 178).

Ensino ou da Didática de História que abordassem essa questão diretamente. No máximo, o que encontrei foram autores que pensam a questão reduzindo-a em trabalhar com a realidade do aluno como ponto de partida para se chegar ao objetivo de formar os cidadãos críticos ou foram outros poucos artigos que traziam termos com alguma analogia ao conceito pesquisado, como “bagagem do aluno” ou “imaginário do aluno”, que, mesmo não podendo considerá-las como sinônimo para a expressão “realidade do aluno”, ajudam-me a compreender algumas articulações em torno do que se ensina nas aulas de História nas escolas da Educação Básica e o universo de vida dos alunos.

Interessada em conhecer as condições de produção da compreensão nas aulas de História através dos sentidos atribuídos pelos aos processos de ensino-aprendizagem dessa disciplina, Helenice Rocha (2009) questiona com qual “bagagem”⁴³ dos alunos os professores deveriam dialogar no sentido de estimular uma melhor compreensão de seus discentes no espaço da sala de aula.

Entrevistando professores e alunos de duas escolas (uma pública e uma privada), a autora destaca que os elementos da “bagagem” necessária, delimitados pelos docentes, para a compreensão eficaz das aulas de História são: uma alfabetização de melhor ou pior qualidade (letramento), um repertório cultural mais ou menos amplo e uma maior ou menor capacidade de memorização (efetivação do ofício de aluno).

Dando uma ênfase, ao meu entender, exagerada, às estratégias didáticas adotadas pelos professores como determinantes para a construção de sentidos, por parte dos alunos, da importância da disciplina História, Rocha afirma que na escola particular a “bagagem” partilhada entre alunos e professores é maior, uma vez que, possuem referências culturais aproximadas e vivenciam práticas semelhantes, diferente do que ocorre na escola pública, podendo isto ser outro marco utilizado para explicar estas distinções entre as duas esferas de ensino.

Por fim, a autora declara que por causa do processo de precarização enfrentado pelas instituições públicas de ensino, a escola pública pesquisada não tinha condições mínimas para acolher alunos com uma bagagem cultural tão distinta da expectativa e, além disso, os professores não identificavam a sua “biblioteca” com a dos alunos, dificultando o compartilhamento de significados e não conseguindo estabelecer ligações para “coisas desconexas passíveis de compartilhamento com os alunos”, tornando, assim, uma tarefa quase

⁴³ Por “bagagem”, a autora entende como sendo a “biblioteca dos alunos”, ou seja, o conjunto de leituras e vivências dos alunos que pode contribuir na atribuição de diferentes sentidos ao conteúdo e à própria disciplina História. (ROCHA, 2009, p.82).

impossível fazer com que ocorresse a aprendizagem dos conhecimentos históricos escolares. (ROCHA, 2009, p.102).

Observa-se uma valorização excessiva por parte da autora no detalhamento das estratégias e metodologias adotadas pelos professores, centrando suas conclusões praticamente em cima da análise dos procedimentos realizados pelos docentes nas salas de aula. Desse modo, os poucos estudos que pensam em aspectos um pouco voltados à “realidade do aluno” ainda estão muito amarrados com aquela lógica prescritiva, de receitar “soluções” para os problemas da aprendizagem na disciplina História, colocando muitas vezes os professores como réus exclusivos da ineficiência de algumas questões do sistema escolar e pela inatingibilidade de certos objetivos.

Partindo-se de uma concepção essencializada e focada exclusivamente nas práticas docentes, acredito que continuaremos insistindo numa linguagem de denúncia dos problemas das escolas públicas que em quase nada contribuem para pensar novas formas de se refletir acerca dos caminhos enveredados pela educação e pelo conhecimento em nosso atual sistema de ensino.

Outro ponto visualizado foi o laço quase instantâneo amarrado que juntava de um lado da ponta, o conteúdo escolar com, do outro lado, o uso das novas tecnologias de informação. Logo, alguns autores, quando pensam em tornar o ensino de História mais dinâmico ou mais direcionado para o cotidiano dos alunos, julgam que o grande obstáculo para se lograr êxito em tal meta é a permanência de aulas “tradicionais” ministradas pelos docentes.

É a impressão que passa, por exemplo, a leitura de Ubiratan Rocha (2012) em seu artigo “Reconstruindo a História a partir do imaginário do aluno”. Seguindo seu raciocínio, o autor entende que um equívoco frequente acomete os professores de História: o seu desprezo pelas tecnologias de ensino, aclamando que o insucesso do professor desta área não decorre de seu baixo domínio dos conteúdos, mas sim de “uma postura conservadora em relação ao seu ensino”. (ROCHA, 2012, p. 59).

Tal atitude ocasiona a inexploração do “imaginário do aluno” embarreirando o discente de eleger “eixos conceituais” que possibilitem trocas entre o conhecimento que já possui e o objeto de conhecimento. Em suas palavras:

Sem que o aluno se expresse, não se conhecerão as suas questões, o que dificultará a seleção de conteúdos históricos que sejam correlatos aos conteúdos do senso comum, ou seja, aos conteúdos que já são significativos para o aluno. Se organizado em torno de um conceito central, correlato ao conceito espontâneo já construído pelo aluno, o conteúdo selecionado a partir dessa perspectiva poderá servir de mediação entre as representações particulares do aluno e o conhecimento universalmente produzido, cujo porta-voz é o professor.

O que se pretende, na verdade, é que as representações do aluno, conscientes ou não, possam servir de elo entre o que ele já sabe e o que se supõe necessário que ele venha a saber. (ROCHA, 2012, p. 66).

Rocha assegura que através dessa proposta de método, o “imaginário dos alunos” (ou seja, a forma como eles concebem o mundo) pode servir como instrumento para a produção do conhecimento histórico. Não questiono e nem nego a importância de se considerar as vivências, experiências e expectativas dos alunos nas aulas de História, entretanto, se nos limitarmos apenas a esse ponto, corre-se o risco de deixar o conhecimento histórico escolar em segundo plano, negando à escola um de seus papéis básicos: a sua função de produção, distribuição e consumo desse saber.

Com esses autores citados, quero registrar a escassez de pesquisas que pretendem investigar os vínculos entre o ensino de História e os jargões da “formação do cidadão crítico” e de se “trabalhar com a realidade do aluno”. Para a questão da cidadania, a maior parte das pesquisas faz um mapeamento histórico desse conceito no interior da disciplina escolar História. No que se refere à temática da realidade estudantil, verifica-se uma priorização de escritos mais preocupados com os procedimentos adotados pelos professores, ficando ainda muito reféns daqueles discursos que culpabilizam esses profissionais pela permanência de um ensino de História tradicional, deixando de lado as polêmicas em torno das particularidades dos saberes escolares.

Tal análise conceitual e bibliográfica evidencia, assim, que as questões do “cidadão crítico” e da cidadania mobilizam discussões historiográficas, conforme pude encontrar em alguns autores. Diferentemente ocorre, quando se analisa a expressão da “realidade do aluno”, visto que ela se concentra mais nos discursos pedagógicos, pouco aparecendo nos debates historiográficos, produções diretas a seu respeito.

Acredito que tais enfoques, apesar de produzirem novas questões sobre a História escolar, oferecem-me poucos horizontes de análise para refletir melhor acerca dos significados fixados pelos professores sobre o que entendem pelos bordões de “trabalhar com a realidade do aluno no ensino desta disciplina” e da “História como disciplina importante na formação do cidadão crítico”, mostrando ainda como é amplo o caminho a ser percorrido para se entender melhor os fluxos de sentido mobilizados em torno do ponto nodal “ensino de História de qualidade”.

Passamos agora para uma análise mais detida de três propostas curriculares de modo a situar-nos sobre como estão ocorrendo as relações entre os bordões e o saber histórico escolar nesses espaços discursivos.

3.5- Sentidos de “Cidadania”, “Realidade do Aluno” e “Conhecimento Escolar” em três propostas curriculares diferentes

Tendo como referência minhas indagações a respeito dos sentidos de “trabalhar com a realidade do aluno” e “formar o cidadão crítico” no interior do currículo de História assim como suas relações possíveis com o conhecimento escolar, considerei importante analisar primeiro algumas propostas curriculares antes de avaliar as entrevistas concedidas pelos professores.

Os documentos curriculares escolhidos para fazer parte desta análise foram propostas elaboradas nos últimos quinze anos como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais de História (1998), o Currículo Mínimo de História (SEEDUC-RJ, 2012) e as Orientações Curriculares de História (SME-RJ, 2011). Selecionei apenas estes, uma vez que são os documentos que, de certa forma, orientam o trabalho e a prática docente dos professores entrevistados, pois dos 12 professores entrevistados 10 lecionam na rede municipal do Rio de Janeiro e 7 atuam na rede estadual de ensino do RJ⁴⁴. Porém, antes de concentrar minha atenção para tais documentos, avalio como pertinente tecer alguns comentários breves sobre as políticas de Currículo.

No campo educacional, predominaram, por um longo tempo, as perspectivas que consideravam as políticas curriculares a partir da ação do Estado, estabelecendo, assim, uma relação verticalizada de poder, na qual as escolas seriam meras implementadoras dessas políticas, ocupando uma posição completamente subordinada. Neste modelo, de interpretação, a política institucional do Estado era percebida como capaz de determinar as relações sociais e os processos culturais, ao sustentar a estrutura econômica da sociedade, colocando seu marco de atuação como onipotente. (LOPES, 2011).

Buscando contestar essas análises, outras leituras vêm se consolidando deslocando o foco de forma a concentrar suas investigações nas instituições escolares de forma isolada, pensando como estas aplicavam ou resistiam às propostas curriculares nos espaços das salas de aula, sem ressaltar suas relações com o contexto mais macro.

⁴⁴ Duas professoras entrevistadas atuam na rede municipal de Pirai. Escolhi entrevistá-las pelo fato de não ter encontrado nenhuma escola, dentro da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, que trabalhasse em áreas rurais. Perguntei às professoras se havia algum documento curricular específico que orientasse a atuação dos professores de História na prefeitura de Pirai; como elas me responderam que não havia, resolvi concentrar minha análise apenas nos três documentos citados anteriormente.

Em diálogo com estudiosos do campo do currículo cujas pesquisas têm como foco as políticas curriculares (MAINARDES, 2006; LOPES, 2006), reafirmo o argumento de que a adoção de um destes dois prismas não traz contribuições relevantes para as reflexões na área da Educação, visto que tanto a exclusividade conferida às ações do Estado quanto o isolamento das instituições escolares das relações políticas e sociais mais amplas geram resultados restritos os quais não conseguem dar conta da complexidade desse assunto (LOPES, 2006).

Segundo Lopes,

a interpretação das relações entre política e poder exigem, ainda mais profundamente, considerar as relações para além do Estado como sociedade política e para além dos marcos estritamente ideológicos definidos pela economia, na busca do entendimento de como os processos de decisão são construídos em múltiplas instituições e dinâmicas sociais. Esse quadro, igualmente, faz com que a redução da política às ações do Estado (...) como se este fosse uma instância definidora dos sentidos finais das práticas sociais, seja esvaziada de significação, na medida em que a própria ação política do Estado é esvaziada. (LOPES, 2006, p. 36).

Deste modo, neste estudo, considero mais produtivo investigar sobre as políticas educacionais em particular as de currículo a partir da apropriação de noções como “recontextualização por hibridismo”(BALL, 1998, apud Lopes, 2005, 2006) bem como das ferramentas conceituais produzidas no quadro da Teoria Social do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, mostrando que qualquer documento curricular é fruto de disputas, conflitos, acordos e ambivalências entre processos de significação e que se recontextualizam e se hibridizam em diferentes contextos que configuram o “ciclo de políticas”⁴⁵.(BALL, 1994, apud. LOPES & MACEDO, 2011).

Segundo Lopes (2005), o conceito de recontextualização nos possibilita visualizar as reinterpretações como sendo algo inerente aos processos de circulação dos textos curriculares,

⁴⁵Ball (apud. LOPES & MACEDO, 2011) defende a noção de ciclo de políticas mostrando sua preocupação com o processo de recontextualização que ocorre nas escolas. Tal ciclo é composto de três contextos inter-relacionados: contexto de influência, contexto de produção do texto político e contexto da prática. O primeiro refere-se ao “lugar” em que grupos de interesse lutam pelos discursos políticos, ou seja, é “onde são estabelecidos os princípios básicos que orientam as políticas, em meio a relações de poder”. O segundo é aquele que “produz os textos que representam – ou tentam representar – para as escolas o que é a política como um todo”. E o terceiro é o espaço onde “ os textos do contexto de produção do texto político e os discursos do contexto de influência são submetidos à recriação e interpretação, modificando sentidos e significados”. (LOPES & MACEDO, 2011,p.247). Uma das críticas que Ball recebe atualmente, principalmente dos autores mais influenciados pela teorias pós-fundacionais do discurso é que ele acaba não superando tanto as dualidades como ele mesmo gostaria. Na concepção de Lopes e Macedo, uma das dualidades que ainda se mostram visíveis em sua análise é a separação entre contextos macro e micro, ainda que os afirme com o fito de analisar a forma como se articulam.

articulando a ação de múltiplos contextos nesse processo⁴⁶. Operando com as contribuições de Stephen Ball, essa autora afirma que estes textos curriculares devem ser avaliados como representações que são codificadas e decodificadas de formas complexas, sofrendo variadas influências; dentre as quais há disputas, compromissos, interpretações e reinterpretações nas negociações pelo controle dos sentidos e significados nas leituras a serem realizadas (LOPES, 2006).

Entendo que o processo de recontextualização não deve ser entendido como um “ato de assimilação ou de adaptação”, mas sim como um espaço marcado por “ambivalências e antagonismos” dentro de um jogo desigual constituído por relações assimétricas de poder nas quais as diferentes instâncias por que passam essas políticas curriculares ocupam distintas posições de legitimidade (LOPES, 2005, p. 59).

As ambivalências nos textos e discursos das políticas de currículo podem produzir deslizamentos de sentidos que favoreçam uma leitura heterogênea e diversificada em contexto distintos. Deste modo, elas também favorecem a incorporação de novos sentidos e significados, provocando um deslocamento no processo de significação. Tal deslizamento, entretanto, não implica a ausência de hierarquias nos sentidos a serem lidos nem a possibilidade de que se leia qualquer coisa em qualquer texto.

As reinterpretações constantes as quais todas as políticas curriculares sofrem são produtoras de discursos híbridos nos quais o hibridismo é caracterizado pela negociação de sentidos nos diferentes momentos da produção destes textos. No que se referem aos sentidos mobilizados de conhecimento escolar, fixados pelas diferentes políticas, entram em disputa as concepções relativas ao que se entende como conhecimento legítimo, às relações de poder e aos interesses envolvidos na produção desse conhecimento a partir de negociações e lutas entre discursos culturais em que a resistência e a dominação não ocupam posições fixas nem se referem a sujeitos específicos (LOPES, 2006).

Considero que as políticas de currículo devem ser analisadas não de forma unilateral, focando em apenas um dos lados da moeda, mas refletindo sempre as diferentes vozes e os distintos interesses que estão sempre na luta pela hegemonização de sentidos.

Uma análise que permite articular o debate recente entre as políticas curriculares e a teoria pós-fundacional do discurso permite-nos, outrossim, avançar nas discussões, substituindo aquela ideia tradicional, dicotômica e hierarquizada da relação entre Estado e

⁴⁶ Segundo Bernstein (apud. LOPES, 2005), no processo de recontextualização os textos são fragmentados ao circularem no corpo social da educação onde alguns fragmentos são mais valorizados em detrimento de outros e são associados a outros fragmentos de textos capazes de ressignificá-los e refocalizá-los.

estrutura social por uma abordagem discursiva na qual, sem negar a materialidade das coisas deste mundo, pode-se vislumbrar não a presença de estruturas fixas que fecham a significação de forma definitiva, mas “estruturações e reestruturações discursivas, provisórias e contingentes”. Assim sendo:

Nessa perspectiva, discurso é uma totalidade relacional de significantes que limitam a significação de determinadas práticas e, quando articulados hegemonicamente, constituem uma formação discursiva. Nas políticas, o discurso define como são os termos de um debate político, quais agendas e ações priorizadas, que instituições, diretrizes, regras e normas são criadas. (LOPES & MACEDO, 2011, p. 252).

A principal contribuição desse tipo de abordagem para esta pesquisa é possibilitar pensar a questão dos jargões (da “realidade do aluno” e do “cidadão crítico”) a partir dos processos de significação (contingentes) que se desenvolvem em meio às lutas hegemônicas pela ocupação do lugar do “universal”. Considero imprescindível pensar que sentidos estão sendo mobilizados e fixados nas propostas curriculares analisadas, já que os visualizo como elementos flutuantes e importantes para a articulação em torno do ponto nodal “qualidade de ensino em História”. Desta forma, cabe construir algumas indagações para se refletir de forma mais consistente as articulações entre esses significantes: Que sentidos de “cidadania” e “realidade do aluno” estão sendo fixados e hegemônicos nesses documentos? A quais demandas e interesses esses sentidos se associam? Quais são as articulações entre Ensino de História e “Cidadania” / “Realidade do Aluno” mobilizadas nos atuais manuais curriculares dessa disciplina? O que não seria um ensino de História de qualidade? Como o conhecimento histórico escolar aparece nessas formações discursivas? Ele ocupa um papel central em diálogo com os bordões da “realidade do aluno” e da “formação do cidadão crítico” nesses discursos? Que função discursiva ele ocupa nessa cadeia de equivalência?

Mais especificamente, concentrei a análise na parte introdutória destes textos em que aparecem as premissas do que eles entendem por conceitos como “História”, “Cidadania” e “Realidade do Aluno” e na seção referente aos conteúdos (do Ensino Fundamental II) de modo a compreender quais conhecimentos históricos assumem uma posição hegemônica em relação a essa cadeia discursiva mobilizada em torno dos significantes “cidadania” e “realidade do aluno”.

Este estudo apontou que em tais documentos a concepção de História como a disciplina responsável pela formação de cidadãos críticos continua predominando. É interessante notar que neles prevalece um ponto de vista sobre essa disciplina que busca se distanciar daquele ensino tradicional, mais voltado para memorização de nomes, datas e fatos em que não havia conexões com problemáticas atuais. Usando a terminologia de Laclau e

Mouffe, esta perspectiva historiográfica (positivista, eurocêntrico, linear) tende a ser mobilizada para produzir o outro, o “exterior constitutivo”, isto é um conhecimento histórico escolar distante da realidade do aluno, que pouco contribui para a formação de cidadãos críticos. Ao assumir essa função discursiva, a “História Tradicional” é mobilizada enquanto cadeia de diferença que possibilita o fechamento provisório e precário da cadeia discursiva História- Cidadania – Realidade do Aluno:

Um dos principais desafios do professor é impedir que o que se ensina nas aulas de História fique associado a um lugar de memorização, de um conjunto de fatos e de datas desconectados da realidade e que só possuem alguma serventia para fazer exercícios ou as provas que logo são ignorados. Cabe a cada um de nós –professor – trazer para a nossa aula a construção efetiva deste currículo a partir de um ambiente de produção de conhecimento. Permite a nós possibilitar que os nossos alunos entendam, discutam, expliquem os conceitos presentes em seu cotidiano e que são utilizados por cada um de nós nas nossas comunicações, interindividuais e intergrupais. Pertence-nos, também, instrumentalizar operações de interpretar o mundo que nos cerca e de classificar toda a realidade, como cidadãos que pensam, discutem, classificam e ordenam o espaço circundante. (CURRÍCULO MÍNIMO, 2012, p. 4).

O trecho acima nos possibilita visualizar a pretensão dos currículos de História em produzir novos sentidos para este conhecimento. Assim, percebe-se a insistência em caracterizá-lo como um saber cujos conteúdos (em diálogo com a realidade dos alunos) possibilitam a inserção dos estudantes da Educação Básica no mundo em que habitam, tornando-os cidadãos, agentes de inclusão e de promoção social.

As Orientações Curriculares da SME / RJ e os PCNs também fornecem entendimentos sobre a disciplina escolar História que, no geral, conciliam-se com a perspectiva adotada no Currículo Mínimo:

A necessidade da mobilização de diferentes saberes não é uma novidade para nós, professores, que atuamos cotidianamente no contexto escolar. Ela se manifesta, por exemplo quando, aos nos preocuparmos em dar sentido ao que trabalhamos em sala de aula, nos interrogamos: **Como utilizar e respeitar os saberes e as vivências que os alunos trazem? Como articulá-los aos conteúdos – conhecimentos, facilitando, assim, a aquisição de sentido?**

Dessa forma, entendemos que planejar e trabalhar para a formação de uma cidadania crítica, consciente e ativa deva significar participar concretamente desse processo de produção do conhecimento escolar, selecionando e reelaborando conteúdos que consideramos significativos. (ORIENTAÇÕES CURRICULARES, 2010, p.7).

A seu modo, o ensino de História pode favorecer a formação do estudante como cidadão, para que assuma formas de participação social, política e atitudes críticas diante da realidade atual, aprendendo a discernir os limites e as possibilidades de sua atuação, na permanência ou na transformação da realidade histórica na qual se insere. Essa intencionalidade não é, contudo, esclarecedora nela mesma. É necessário que a escola e seus educadores definam e explicitem para si e junto com as gerações brasileiras atuais o significado de cidadania e reflitam sobre suas dimensões históricas. (PCN, 1998, p.36)

Os três documentos revelam traços em comum a respeito da possibilidade de considerarmos o termo cidadania como exercendo a função de ponto nodal capaz de articular unidades diferenciais em torno de um sentido de currículo de História que tende a se hegemonizar nos documentos analisados. Alunos e professores são concebidos como sujeitos que produzem conhecimento na sala de aula o qual deve ser elaborado de forma a colaborar para a formação de indivíduos capazes de atuar numa sociedade democrática e de intervir na realidade brasileira.

O sentido que se pretende fixar para o conhecimento histórico é aquele que, em um primeiro momento, deve refletir sobre a realidade do aluno para, posteriormente, contribuir para que atuem de forma consciente e participativa na sociedade em que vivem, como cidadãos críticos. Assim, coloca-se como função primordial para o Ensino de História no século XXI a preparação e a conscientização dos alunos para a cidadania⁴⁷.

A cadeia discursiva de equivalência definidora de “ensino de História de qualidade” que mobiliza expressões como “formação do cidadão crítico” e “realidade do aluno” incorpora outras cadeias de equivalência que se organizam em torno de termos como “cidadania” e “realidade”. No que se refere ao significante cidadania, e como aponta os textos analisados nesta seção, essa cadeia articula elementos como “conhecimento escolar”, “respeito às diferenças”, “atitudes críticas”, “participação crítica”, “direitos”, “democracia”, “identidades”, “ser brasileiro”, “alunos como sujeitos históricos”, “igualdade”, “relatividade”, “inserção no mundo de trabalho”, dentre outros.

As políticas curriculares, como foi visto anteriormente, englobam diversas reivindicações que são incorporadas nos discursos por meio de acordos ou disputas ocorridos nos processos de construção desses textos. Assim, ao mesmo tempo, em que se encontra uma posição universal e hegemônica acerca do papel da cidadania e do ensino voltado para a realidade dos alunos no Currículo de História para se construir uma educação de qualidade, o sentido de “cidadania” abarca demandas específicas de alguns grupos que comprovam as múltiplas disputas em torno da fixação dos significados.

Considero relevante defender que a preocupação com a educação de qualidade vem sendo reinterpretada nas propostas curriculares de História, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, o Currículo Mínimo e as Orientações Curriculares da SME/RJ, a partir da defesa de um ensino voltado para a formação de cidadãos críticos e contextualizado com a realidade

⁴⁷ Nos documentos analisados foi perceptível a preocupação em não essencializar um significado unívoco para a categoria cidadania. Nos PCNs, por exemplo, existe a preocupação de demonstrar como este conceito foi concebido de modos distintos dependendo dos povos e das épocas analisados.

dos estudantes, fortalecendo a pertinência da aposta neste estudo do atual posicionamento desses bordões como elementos que, neste processo de fechamento dos significados, tornam-se momentos nos quais se articulam em torno do ponto nodal “qualidade de ensino em História”.

Os sentidos mobilizados em torno do enunciado “cidadania” não são convergentes totalmente, embora apresentem congruências em certos momentos. Uma leitura atenta dos documentos revela que os currículos de História se articulam com diferentes demandas fazendo com que um mesmo significante apresente variados entendimentos, em alguns momentos, mostrando que os processos de hibridização e de reinterpretação ocorridos nas políticas curriculares, articulam-se a demandas heterogêneas, havendo discrepâncias nos fechamentos em torno deste significante.

Isto não significa que em cada documento a noção de cidadania muda de forma radical, por exemplo, as questões da formação / consolidação das identidades, do respeito às pluralidades ou às diferenças, da necessidade de dialogar o conhecimento escolar com o cotidiano dos discentes e da preparação para a vivência em uma sociedade democrática são categorias que aparecem em todos os documentos. Entretanto, é válido ressaltar como certos discursos sobre a cidadania, em algumas circunstâncias, sobrepõem-se em relação aos outros em cada um desses manuais curriculares, ocupando um papel hegemônico. Os trechos transcritos abaixo traduzem a dinâmica desses processos de significação:

Elegemos estes pontos para que a sala de aula e a escola tornem-se um lugar de produção, de reflexão e de construção do conhecimento que refletirá a realidade e as necessidades da região em que a escola está inserida. Esperamos, assim, que nosso educando, ao fim do processo escolar, participe ativamente da sociedade como cidadão, seja a partir de sua inserção **no mundo do trabalho, seja na continuidade dos seus estudos ou em quaisquer outras experiências**. (CURRÍCULO MÍNIMO, 2012, p. 3, grifos meus).

Ao mesmo tempo, o entendimento de que o conhecimento da história nacional é um elemento fundamental do processo de construção da cidadania aumenta ainda mais a importância de se ampliar o tempo dedicado ao seu estudo. Afinal sabemos que **ser brasileiro** significa ter em comum a mesma **memória do passado**; memória de fato, de figuras, que aparecem costurados de maneira a formar um todo coerente que deve dar sentido e significado a um espaço territorial e a um povo.

(...)

Uma vez que a história que introduz o aluno ao mundo social e político, ‘compreendê-la’ significa cumprir uma das tarefas exigidas para a vivência em uma democracia. **Ser cidadão em uma democracia significa, antes de tudo, a possibilidade de ter acesso ao saber como uma atividade questionadora e crítica**. Perceber que a história não vem pronta em uma bandeja para ser servida deve ser o primeiro passo. Ela é filha do seu tempo, sempre é bom lembrar. (ORIENTAÇÕES CURRICULARES, 2010,p.13-14, grifos meus).

Do ponto de vista da historiografia e do ensino de História, a questão da cidadania tem sido debatida como um problema fundamental das sociedades deste final de

milênio. Se em outras épocas a sua abrangência estava relacionada principalmente à questão da participação política no Estado, aliando-se à questão dos direitos sociais, hoje sua dimensão tem sido sistematicamente ampliada para incluir novos direitos conforme as condições de vida do mundo contemporâneo. Têm sido reavaliadas as contradições e tensões manifestas na realidade ligadas ao distanciamento entre os direitos constitucionais e as práticas cotidianas. Assim, a questão da **cidadania envolve hoje novos temas e problemas tais como, dentre outros: o desemprego; a segregação étnica e religiosa; o reconhecimento da especificidade cultural indígena; os novos movimentos sociais; o desrespeito pela vida e pela saúde; a preservação do patrimônio histórico-cultural; a preservação do meio ambiente; a ausência de ética nos meios de comunicação de massa; o crescimento da violência e da criminalidade.** (PCN , 1998,p.36, grifos meus).

É possível perceber que o sentido de cidadania está ligado a discursos fortemente sedimentados, sendo vinculada, de forma mesclada e hibridizada, às noções de nação, de equidade e respeito pelo conhecimento do aluno e de trabalho e inserção no mercado. Alguns destes valores são perceptíveis nos extratos acima. Por exemplo, no Currículo Mínimo, uma das referências à cidadania pauta-se na questão do ingresso no mercado de trabalho ou na continuidade dos estudos. Nas Orientações Curriculares de História da Secretaria Municipal do Rio de Janeiro, o sentido fixado articula-se mais com a formação da nação, da memória nacional e da participação numa sociedade democrática, partindo do princípio que o conhecimento histórico escolar que não é neutro deve contribuir para o desenvolvimento de noções críticas e questionadoras. Já nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o significante cidadania aparece relacionado à emergência de novos direitos humanos e problemas sociais, deslocando-se daquele olhar voltado para a questão do acesso aos direitos políticos.

Em relação à função discursiva exercida pelo significante “conhecimentos escolares”, na cadeia de equivalência organizada em torno do termo da cidadania, podemos perceber oscilações que merecem ser destacadas e que mobilizam o significante conteúdo. Com efeito, esse termo ora ocupa uma posição antagônica na cadeia definidora de conhecimentos escolares, ora está associado à ideia de um "conteudismo" a ser combatido quando preconiza-se um ensino de História voltado para a construção da cidadania.

Por mais que, em todos os documentos analisados, os "conteúdos" sejam valorizados na intenção de formar cidadãos críticos, verifica-se a valorização de habilidades e competências em detrimento deles, evidenciando a presença de entendimento de "conhecimento escolar" que fixa de forma dicotomizada conteúdo e competências/habilidades/valores, colocando o primeiro como o “outro” desta cadeia:

Muito mais do que o conteúdo propriamente dito, o que importa é desenvolver no aluno as habilidades necessárias para que ele entenda os limites e as

possibilidades de se conhecer povos e culturas radicalmente diferentes, que vieram há milhares de anos atrás. É chamar a atenção para a diversidade e pluralidade desses povos e culturas. (ORIENTAÇÕES CURRICULARES, 2010,p.13-14, grifos meus).

O que encontramos na realidade é um Estado, com todas as diversidades aí circunscritas, por isso, **o que pretendemos é oferecer uma seleção de competências e habilidades essenciais** para o ensino de História nesses níveis de ensino. (CURRÍCULO MÍNIMO, 2012, p. 3, grifos meus).

Na escolha dos conteúdos, a preocupação central desta proposta é propiciar aos alunos o dimensionamento de si mesmos e de outros indivíduos e grupos em temporalidades históricas. Assim, estes conteúdos procuram sensibilizar e fundamentar a compreensão de que os problemas atuais e cotidianos não podem ser explicados unicamente a partir de acontecimentos restritos ao presente. Requerem questionamentos ao passado, análises e identificação de relações entre vivências sociais no tempo. **Isto significa que os conteúdos a serem trabalhados com os alunos não se restringem unicamente ao estudo de acontecimentos e conceituações históricas. É preciso ensinar procedimentos e incentivar atitudes nos estudantes que sejam coerentes com os objetivos da História.** (PCN , 1998, p. 36, grifos meus).

Nota-se que a formação do cidadão crítico está mais articulada às habilidades, atitudes e competências, fazendo com que o conhecimento escolarizado ocupe um papel subordinado, isolado e relegado a um segundo plano, visto mais como um meio para conseguir alcançar tais objetivos, corroborando para reforçar a ideia de como no caso de História, os conteúdos estão ainda muito associados a conceitos como decoreba, fatos, datas, nomes, heróis, sendo posicionados como antagônicos na cadeia discursiva que pretende fixar a qualidade de ensino em História. Essa, por sua vez, aparece como ponto nodal, articulando os enunciados de “trabalhar com a realidade do aluno”, de “formar cidadão crítico”, de “construir identidades”, de reforçar a concepção do “aluno como sujeito da História” e de favorecer o trabalho com as múltiplas temporalidades que, no caso dos documentos curriculares analisados acima, mostram uma abertura e um posicionamento favorável à obtenção de tais finalidades por meio do desenvolvimento e da valorização de competências, valores, habilidades e atitudes no interior do currículo de História.

A ideia que se reforça cada vez mais nas políticas curriculares é a de que não haverá “ensino de qualidade” em História enquanto houver uma persistência das formas de ensino no conteúdo. Concordo que, nestes novos tempos, não dá mais para ficar ensinando História a partir de uma metodologia descontextualizada, entretanto, deixar os conteúdos fora desta cadeia de equivalência, não poderia gerar outros riscos à formação dos alunos de nossa Educação Básica?

Do mesmo modo, é possível perceber a presença de certos conteúdos de História na cadeia de sentidos definidora de “cidadania”. Analisando as partes referentes aos conteúdos a serem ministrados em cada ano do Ensino Fundamental, pude verificar que existem certos conteúdos que centralizam a questão da discussão desse tema.

Dentre eles, destaco “Grécia e Roma Antiga”, “Independência dos Estados Unidos”, “Revolução Francesa”, “As Constituições Brasileiras”, “Regimes Nazifascistas”, “Primeira República”, “Ditadura Militar” e “Redemocratização”, visto que, nos três documentos analisados, estas são as temáticas que mais abordam conceitos ligados à cidadania, tais como direitos, democracia, participação política, liberdade, igualdade e pluralismo⁴⁸, mostrando que, mesmo se enfatizando que a História deve contribuir para a “formação do cidadão crítico”, a noção de cidadania encontra-se restrita apenas a alguns conteúdos, deixando outros do lado de fora dessa cadeia discursiva.

A configuração narrativa em torno da formação do cidadão crítico ocupa uma posição central na articulação com o ponto nodal “qualidade de ensino” nos currículos de História. Como visto anteriormente, ela mobiliza sentidos que defendem um ensino de História mais voltado para a “realidade do aluno”, ou seja, um ensino que forneça ferramentas para os alunos compreenderem a realidade em que vivem através da confrontação e relação com outras realidades históricas.

As noções de “cidadania” e “realidade do aluno” aparecem imiscuídas nesses documentos, enfatizando um currículo de História que engendre em seus estudantes a valorização dos direitos de cidadania dos indivíduos, dos grupos sociais e dos povos como condição de efetivo fortalecimento da democracia, o respeito às diferenças, o combate a todas as formas de desigualdade, a inclusão social, o estímulo a uma participação política ativa e consciente.

Ao mesmo tempo, procurei demonstrar que a lógica de equivalência mobilizada em torno do significante cidadania deslocou-se, em algumas situações, em cada um dos documentos analisados, ora estando articulada à inserção no mercado de trabalho ora valorizando a participação democrática e a formação da identidade nacional ora defendendo a extensão dela para as novas demandas políticas e sociais emergentes no século XXI,

⁴⁸ Cabe destacar que dos documentos analisados, os Parâmetros Curriculares Nacionais conseguiram fazer uma relação mais ampla entre História e Cidadania, visto que a maior parte dos conteúdos escolares aparece vinculada à questão da cidadania, diferente do que foi encontrado no Currículo Mínimo e nas Orientações Curriculares de História.

mostrando a presença dos processos de hibridização e recontextualização nas políticas curriculares.

Por fim, deve-se concluir, salientando que os documentos forneceram pistas para pensar, que mesmo no interior desse discurso que propõe um ensino de História mais dinâmico, voltado para a realidade discente, a cidadania ainda ocupa um papel periférico nos conteúdos escolares (ainda assim, restrita a alguns assuntos). Sua centralidade encontra-se nas habilidades e competências (que são mostradas de forma dicotomizada em relação ao conhecimento histórico escolar), mostrando como a fronteira entre “cidadão” e “não-cidadão” precisa sofrer novos deslocamentos e atender a outras demandas para estabelecermos a democratização dos saberes escolares históricos no Brasil.

No capítulo a seguir, passo para a análise empírica das entrevistas e das provas realizadas pelos professores de modo a entendermos como estão situando tais bordões, bem como quais são seus vínculos com o conhecimento histórico escolar dentro do currículo de História. Ou seja, é hora de “arriscar para o gol”.

CAPÍTULO IV

Arriscando para o gol: Os sentidos de “realidade do aluno” e “cidadão crítico” e suas articulações com o conhecimento escolar

Após ter mostrado, nos dois capítulos anteriores, argumentos tanto sobre o referencial teórico adotado quanto sobre o conhecimento histórico escolar, proponho, neste último momento da presente dissertação, mergulhar de forma mais detalhada nas minhas fontes empíricas de análise: as entrevistas realizadas com os professores de História da Educação Básica e as provas / avaliações preparadas por eles.

Não pretendo que este espaço seja meramente empírico, reafirmando aquela tradicional dicotomia que acarreta na apresentação de capítulos excessivamente teóricos separados de capítulos exclusivamente preocupados com análise das fontes, sem conectá-los de forma coerente, uma vez que estaria caminhando num sentido contrário àquele propagado pela matriz teórica de referência aqui utilizada, no caso, a teoria do discurso pós-fundacional que propõe um trabalho envolvendo teoria, empiria e metodologia de maneira imbricada.

Até a segunda metade do século XX, predominou na área das Ciências Sociais um pressuposto, emprestado dos modelos de conhecimento e dos procedimentos metodológicos provenientes das chamadas Ciências Naturais em que o pesquisar era sinônimo de examinar questões genéricas, quase universais, cujo objetivo das ciências sociais, por exemplo, era dar conta de explicar os fenômenos em termos universais, neutros e imparciais. (HOWARTH, 2000).

A finalidade desse tipo de pesquisa baseada em paradigmas racionalistas era produzir conclusões universais que tivessem a capacidade de serem confirmadas ou refutadas por meio de novos testes e empirias. Por conseguinte, o papel do pesquisador era o de um sujeito de “fora” que não deveria deixar-se influenciar pelo seu objeto de pesquisa, fazendo refletir seus aspectos subjetivos, limitando-se, assim, a explicar de forma objetiva uma realidade material existente de forma independente.

Segundo André (2001), além dessa busca de um tipo de objetivação, enraizou-se, por um tempo considerável, principalmente no campo de pesquisa em educação, uma lógica de produção acadêmica muito pautada num “pragmatismo imediatista”, havendo preocupação com uma aplicabilidade direta dos resultados. Desta forma, não era raro encontrar inúmeras pesquisas prescritivas que, como conclusões, apresentavam diferentes “soluções” e “respostas mágicas” para combater problemas como indisciplina, evasão escolar ou dificuldades de

escrita, interpretação e leitura. Uma pesquisa na área de Educação só teria um valor científico e epistemológico reconhecido caso apresentasse relevância social e aplicabilidade prática, ou seja, se mostrasse métodos / estratégias que de fato pudessem contribuir para um maior desenvolvimento de ensino-aprendizagem, deixando de se levar em consideração a especificidade de cada aluno, de cada professor e de cada escola.

Nas últimas décadas, as pesquisas no campo das ciências sociais tendem cada vez mais a subverter essas noções acerca do fazer pesquisa, repercutindo igualmente na área educacional. De acordo com André (2001), há, atualmente, uma preocupação crescente com a redefinição dos critérios de julgamento dos trabalhos científicos, mais propícios às problemáticas mais localizadas cuja investigação é desenvolvida em seu contexto específico.

Assim sendo, a pretensão de produzir teorias universais ou leis gerais nas pesquisas científicas se enfraquece, abrindo caminhos para novos enfoques, temáticas, abordagens, havendo, nesse movimento, uma maior valorização do olhar de “dentro” do pesquisador, suscitando o questionamento dos parâmetros corriqueiros para o julgamento da qualidade do trabalho científico, podendo ser percebido em trabalhos recentes dessa área.

Tal como nos aponta Fischer (2002), os pesquisadores estão imersos nos problemas e questões do seu tempo⁴⁹, de modo que suas escolhas de pesquisa são sempre de algum modo políticas, sendo uma quimera toda e qualquer tentativa de neutralidade nas pesquisas, principalmente, das áreas das Ciências Humanas e Sociais como salientou Costa (2002).

Concebo, portanto, a atividade de produzir uma pesquisa científica e acadêmica articulando-se, igualmente, com o entendimento de que os resultados de qualquer pesquisa são parciais e provisórios, não se devendo ter a pretensão de contar a verdade total e definitiva, até porque como nos relata a teoria pós-fundacional do discurso de Laclau e Mouffe inexistente um sentido de verdade a priori, fixado de forma naturalizada, pois o que ocorre são processos de fixação de sentidos que estão em disputa no campo discursivo em busca de um processo de hegemonização provisório e instável dos significados.

Logo, todo e qualquer tipo de sentido produzido está conectado a discursos que são partilhados por uma comunidade que os coloca em funcionamento, sendo históricos, visto que se transformam ao longo de cada tempo histórico. Isto equivale afirmar que, quando falamos em currículo ou escola, em nossa prática de pesquisa, não estamos falando de algo que já

⁴⁹ Howarth afirma que a tradição hermenêutica de investigação contesta as concepções positivistas e naturalistas de Ciência Social, pois não se interessa em mostrar uma realidade externa, mas sim entender e interpretar “um mundo de práticas sociais” de dentro dele, ou seja, não como um “espectador desengajado”, mas sim mostrando que os hermenêuticos estão inseridos nesse mundo de práticas e significados construídos, procurando torná-lo mais inteligível. (HOWARTH, 2000, p. 127).

estava simplesmente posto / colocado, à espera daquilo que temos a dizer sobre elas. O que estamos fazendo é entrando numa rede discursiva precedente que, anteriormente, já as havia colocado no mundo na medida em que havia atribuído determinados sentidos a elas. (VEIGA-NETO, 2002).

É necessário, contudo fazer uma ressalva. Todo o questionamento sofrido pelas correntes teóricas adeptas do estruturalismo pode gerar uma falsa concepção de que tudo é válido no fazer pesquisa, podendo-se “abrir mão” de qualquer tipo de critério de rigor e metodologia e que, em decorrência disso, qualquer resultado encontrado é pertinente, uma vez que, não existe mais nenhum parâmetro de verdade. Julgo que assumir essa postura epistêmica nos levaria a outros equívocos. Acredito, sim, que uma pesquisa de qualidade (ainda que este termo envolva uma série de disputas sobre o que se pretende significá-lo como tal) no campo educacional deve procurar menos uma solução específica e certa para qualquer tipo de questionamento e envolver mais uma busca pela pergunta / questão adequada que não tenha uma resposta pronta, podendo isto ser caracterizado como sendo o ponto de origem de uma investigação científica. (ANDRÉ, 2001).

Essa autora nos alerta para os riscos que corremos, pois entende a complexidade de conciliarmos os papéis de ator e pesquisador (ou seja, de gerar um equilíbrio entre a ação política e a investigação acadêmica), já que “o risco de sucumbir ao fascínio da ação é sempre muito grande, deixando para o segundo plano a busca do rigor que qualquer tipo de pesquisa requer”. (ANDRÉ, 2001, p. 58).

Quero deixar bem explícito que minha filiação a um quadro de interpretação teórico pós-fundacional não me admite supor qualquer tipo de niilismo epistemológico, visto que qualquer trabalho de investigação científica não pode abrir mão do rigor e de uma metodologia coerente com o problema de pesquisa.

Recorrendo mais uma vez a André (2001), entendo que não se deve, portanto, repetir antigas “crenças” enraizadas na área da pesquisa educacional como a supervalorização da prática em detrimento do desprezo pela teoria porque a importância dos trabalhos não podem ficar restritamente vinculadas àquela perspectiva de aplicabilidade na prática do cotidiano da sala de aula, sendo valoroso que os trabalhos apresentem relevância científica e social, estejam inseridos num quadro teórico em que permaneçam evidentes sua contribuição ao conhecimento já disponível e a opção por temas engajados na prática social, ou seja, que cada pesquisador tenha também como pano de fundo para suas problemáticas de estudo suas questões políticas.

Considero, assim, que a originalidade da pesquisa está no olhar do pesquisador, na questão-problema formulada por ele. Concordando com Costa (2002), entendo que pesquisar é um processo de criação e não de constatação, pois os objetos não se encontram no mundo à espera que alguém venha estudá-los ou desvendá-los, uma vez que a chamada “realidade” assume muitas formas, tantas quantas nossos discursos são capazes de elaborar.

Além disso, há que se ter o cuidado de se estabelecer perguntas de um modo tal que elas não repitam simplesmente o que já está posto, procurando, nesse caso, ficar evidente o avanço do conhecimento. (FISCHER, 2002).

Em suma, os parágrafos anteriores servem apenas para demonstrar que a minha visão acerca da produção do conhecimento científico e do fazer pesquisa estão diretamente articuladas com o viés teórico da análise pós-fundacional do discurso, pois não pretendo, nas páginas que se seguem, mostrar o sentido correto, verdadeiro e melhor de categorias como “realidade do aluno”, “cidadão crítico” e “conhecimento escolar” e, muito menos, a minha intenção é a de estabelecer uma fórmula utópica ou uma receita que institua o que os professores da rede pública de ensino devem fazer para tornar o ensino de História mais interligado à realidade de vida de seus estudantes ou quais procedimentos devem adotar de modo a incutir uma formação crítica e cidadã nos discentes. Caso fizesse isso, estaria, em primeiro lugar, mostrando uma imensa pretensão e soberba de minha parte em pensar que uma pesquisa feita em dois anos teria como consequência direta resolver polêmicas que estão presentes no bojo do ensino de História há décadas e, em segundo lugar, estaria sendo contraditório com todo o meu quadro teórico de análise, visto que operar com a teoria do discurso selecionada implica necessariamente compreender e interpretar os significados produzidos como sendo algo contingente e instável mais do que “procurar explicações causais objetivas”. (HOWARTH, 2000).

Sem almejar apresentar um trabalho que coloque um ponto final nas dificuldades enfrentadas pelos docentes de História, defendo que dialogar com esse quadro teórico possibilita-me fazer minhas apostas em prol da questão política mais ampla que engloba este texto. Falo justamente das questões de tornar o conhecimento escolar como elemento incontornável dentro do processo de democratização do acesso a um ensino público de qualidade no Brasil, questão esta central nas produções do GECCEH (Grupo de Estudos Currículo, Cultura e Ensino de História) que tem como foco de problematização os processos de produção, classificação e distribuição do conhecimento escolar.

Penso que cada vez mais se intensifica o processo de sucateamento das escolas públicas da Educação Básica no país como um todo e isso se reflete justamente na questão do conhecimento escolar. Associado às ideias de conteúdo, de ensino tradicional ou de conhecimento científico simplificado, os processos de produção, distribuição e de legitimação do conhecimento escolar sendo deixados “de lado” no campo educacional para se valorizar cada vez mais a entrada e o domínio de competências, habilidades, valores e atitudes por parte dos alunos.

Não estou defendendo, em hipótese alguma, o retorno de uma pedagogia conteudista que pensa apenas na democratização do acesso a esse ensino sem, contudo, questioná-lo, refleti-lo como processo de significação inserido dentro de um contexto específico escolar. Entretanto, sem querer ser prescritivo, aposto ainda no potencial de pensarmos sim o conhecimento escolar como elemento importante na formação de subjetividades rebeldes, questionadoras e avessas à qualquer discurso que pregue noções adeptas aos preconceitos, às dominações, aos estereótipos e às marginalizações. (GABRIEL, 2011). Enfim, sem alimentar nenhum tipo de utopia e reconhecendo as adversidades enfrentadas no âmbito da Educação Básica, concordo com o potencial emancipatório que pode ser exercido pelo conhecimento escolar, desde que situado em outras bases de reflexão destoantes daquelas que o naturalizam, o descontextualizando de processos históricos mais amplos, bem como da trajetória das disciplinas nas quais esses conhecimentos são produzidos.

Assim sendo, minha questão política é reconhecer a pertinência e a atualidade da reflexão sobre o papel central do conhecimento escolar como instrumento político, uma vez que deixar de operar com ele pode trazer efeitos contrários à democratização da escola.

Defendo, portanto, que um ensino de História de qualidade deve mobilizar e disputar sentidos de conhecimento escolar, uma vez que o espaço da escola (por mais que novas funções vêm lhe sendo atribuídas com o decorrer do tempo como foi visto no capítulo anterior) ainda é o lugar de produção deste tipo de saber, mesmo tendo consciência dos rótulos que podem ser atribuídos a tal raciocínio como defensor do retorno do conteudismo ou adepto da ideia tradicional que a escola serve como elemento transmissor de uma cultura geral. Julgo que o quadro da teoria pós-fundacional do discurso, situado em outras bases epistemológicas, auxilia-me a avançar adiante dessas classificações e pesquisar o papel ocupado pelo conhecimento histórico escolar. No caso específico deste estudo, a compreensão de produção e fixação de bordões muito presentes nos documentos curriculares desta disciplina foi o caminho escolhido no qual procuro articular o rigor metodológico. Entendo

que a análise dos sentidos fixados pelos professores de História, no que se refere aos bordões de “trabalhar com a realidade do aluno no Ensino de História” e “A História deve ser trabalhada de modo a contribuir na formação de cidadãos críticos”, amalgama-se de forma coerente com as teorizações do discurso de Laclau e Mouffe, afinal estas não buscam meramente recuperar e constituir os significados dos atores sociais ou apenas reconstituir os significados e práticas comuns de certos grupos sociais específicos. Muito menos, segundo Howarth, têm elas o fito de descobrir os sentidos subjacentes “verdadeiros” dos textos e das ações, pois, embora procurem fornecer novas interpretações por meio da elucidação de seus significados, ela o faz “analisando o modo pelo qual forças políticas e atores sociais constroem significados dentro de estruturas sociais incompletas”. Para tal, torna-se relevante a análise de estruturas discursivas particulares por meio das quais os agentes sociais tomam decisões, ou seja, fazem seus fechamentos temporários, entrecruzando projetos hegemônicos e formações discursivas diversificadas. (HOWARTH, 2000, p. 129).

Considerando que os objetos de investigação não são dados por si só, e sim construídos dentro de enquadramentos teóricos particulares, em que o processo de problematização dos fenômenos sociais e políticos ascende a partir das práticas sociais e políticas dentro das quais o pesquisador encontra-se inserido, argumento em prol da relevância de se desenvolver a presente análise a respeito de alguns “jargões” muito utilizados no currículo de História e seus sentidos mobilizados / disputados / fixados.

Para efetuar esta análise, escolhi duas ferramentas metodológicas: as entrevistas e as provas elaboradas pelos professores participantes da pesquisa. Silveira (2002) alega que as entrevistas são usadas como instrumento nas pesquisas de Ciências Humanas e, em destaque, de Educação, sendo tomadas constantemente como uma simples técnica a ser dominada, sem que se proceda a um exame radical dessa metodologia e de suas implicações. Na contramão dessa tendência, essa autora propõe que as observem como eventos discursivos forjados não apenas pelas relações entre entrevistador e entrevistado, mas também pelas imagens, representações e expectativas que circulam nos contextos de realização delas e de sua escuta / análise.

Verifica-se, destarte, a presença de jogos de significação, negociações e disputas, escaramuças e retiradas estratégicas nas entrevistas realizadas para uma pesquisa acadêmica; ou seja, as afirmações produzidas em uma entrevista realizada no contexto de pesquisa científica não são “imparciais” ou “neutras”, pois as falas (tanto dos entrevistadores quanto dos sujeitos entrevistados) estão situadas, tal como nos alerta Silveira:

As lógicas culturais embutidas nas perguntas dos entrevistadores e nas respostas dos entrevistados não têm nada de transcendente, de revelação íntima, de estabelecimento da “verdade”: elas estão embebidas nos discursos de seu tempo, da situação vivida, das verdades instituídas para os grupos sociais dos membros dos grupos. (SILVEIRA, 2002, p.130)

Não vislumbro, por conseguinte, que as entrevistas sejam interpretadas como codificações prévias da realidade, mas como formas que constroem determinados sentidos, ou seja, como uma arena de significados na qual esses se alteram dependendo do espaço discursivo. Na dinâmica deste trabalho, as entrevistas foram significadas como “prática discursiva” (PINHEIRO, 2004) e como tal pretendem oferecer o estancamento pleno e último dos sentidos produzidos na contingência.

Segundo Pinheiro (2004), a interação que é desenvolvida a partir de uma relação estabelecida nas entrevistas representa um instante em que distintas e múltiplas vozes ressoam, não sendo marcada apenas pelas vozes daqueles que perguntam e respondem, mas constituindo um diálogo ampliado de interlocutores presentes e ausentes.

As entrevistas serão percebidas como textos, marcadas pelas disputas em torno da fixação de sentidos para os enunciados de “realidade do aluno” e “cidadão crítico”, ressaltando que os significados instituídos pelos docentes não têm nada de neutro, fazendo parte das lutas hegemônicas que envolvem o currículo de História em torno do que deve ser ou não validado como conhecimento escolar. Desta forma, pretendo investigar quais categorias conceituais e quais discursos se entrecruzam na intenção de fixar sentidos universais para aqueles jargões que funcionam como unidades diferenciais que se articulam em torno do ponto nodal na cadeia definidora de “qualidade de ensino em História”.

O resultado das entrevistas não é percebido como a expressão de uma verdade absoluta, mas sim como rastro situado e contextualizado, por meio do qual se produz sentidos e se constrói versões de uma chamada “realidade” que, sem as possibilidades das múltiplas interpretações, torna-se algo inacessível. (MORAES, 2012).

Logo, as entrevistas terão um papel importante no sentido de me auxiliar nos significados que estão sendo mobilizados em torno dos bordões da “realidade do aluno” e do “cidadão crítico”.

Para facilitar a compreensão, dividi este capítulo em três seções. Na primeira, apresentarei os sujeitos da pesquisa (as escolas e os professores selecionados). Na segunda, trabalharei com os sentidos fixados discursivamente para as expressões da “realidade do aluno” e do “cidadão crítico” por meio da análise das entrevistas. Na terceira, investigarei

sobre os sentidos de conhecimento histórico escolar mobilizados nos contextos discursivos das entrevistas e das provas.

4.1- Sujeitos da Pesquisa

Meu interesse nesta parte é apresentar as escolas selecionadas e os professores escolhidos, esclarecendo os critérios adotados. Adianto que por motivos éticos, os nomes dos professores assim como das instituições escolares serão preservados. Assim sendo, farei uso de nomes fictícios para aqueles e a essas representarei por meio de códigos como Escola 1, Escola 2 e , assim, sucessivamente.

4.1.1- As escolas selecionadas: Sobre os critérios adotados

Antes de nos determos nas questões principais desta dissertação, julgo ser importante fazer um detalhamento dos critérios adotados para chegar aos professores que entrevistei assim como esboçar uma breve apresentação dos mesmos.

O meu propósito inicial era entrevistar professores de várias “realidades” presentes do sistema educacional brasileiro. Sem querer fechar um sentido unívoco para tal conceito, havia um interesse no começo da pesquisa em entrevistar docentes que lecionassem em espaços marginalizados como as favelas, em lugares valorizados como, por exemplo, a Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro, em espaços situados no subúrbio deste mesmo município, nas áreas rurais, dentre outros. Ao mesmo tempo, interessava-me entrevistar professores que atuassem com alunos oriundos dos mais diversos segmentos sociais, bem como gostaria de ter como sujeitos desta pesquisa, docentes que atuassem nas mais distintas esferas de ensino da rede pública do Brasil (Municipal, Estadual e Federal). Desejava igualmente chamar para esta conversa professores que atuassem tanto em escolas que funcionassem no turno diurno quanto aqueles que lecionassem no noturno, uma vez que, é de conhecimento geral que o público alvo das escolas do turno da noite são adultos enquanto durante o dia a expectativa é de se atender mais aos alunos adolescentes, embora isto não seja uma regra seguida de forma rígida. Por último, queria entrevistar docentes que trabalhassem em escolas com as mais distintas notas do IDEB⁵⁰.

⁵⁰ Apesar de reconhecer que a qualidade de ensino de qualquer instituição não deve ser visualizada a partir de uma nota como o IDEB, bem como identificar que, não necessariamente, este índice reproduza de forma real o

De forma mais resumida, posso afirmar que os critérios iniciais para entrar no campo eram: localização geográfica da escola, faixa etária dos estudantes e renda da clientela atendida nas escolas, horários de funcionamento, rede de ensino pertencente e nota no IDEB. Todavia, diante das inúmeras dificuldades que enfrentei durante estes dois anos de mestrado, senti a necessidade de enxugar ainda mais os meus critérios para selecionar os professores entrevistados.

A partir de algumas sugestões da banca no momento do exame do projeto de dissertação, resolvi concentrar, num primeiro momento, meu foco de análise em apenas uma rede de ensino: a municipal do Rio de Janeiro por entender que além de não haver tempo disponível para dar conta de entrevistar docentes das outras redes, existia o fato dela ser bem ampla, complexa e heterogênea, sendo considerada a maior rede de ensino público da América Latina, abarcando o número de 1074 (mil e setenta e quatro) escolas, divididas em 10 Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) espalhadas por todos os bairros da cidade do Rio de Janeiro, poderia oferecer uma possibilidade de escolha que satisfaria a maior parte dos critérios anteriormente mencionados. Entretanto, ao longo da pesquisa pude constatar que tal escolha não contemplava integralmente meus objetivos, pois não existe nenhuma escola rural dentro da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Assim sendo, acabei entrevistando também duas professoras que lecionam na rede municipal de Piraí, uma vez que este município possui escolas rurais ou escolas que atendem pessoas que vivem das atividades do campo⁵¹.

Restringindo minha análise às redes municipais de Piraí e do Rio de Janeiro, acabei reduzindo alguns dos critérios anteriores. Consequentemente, excluí as escolas estaduais e federais, bem como acabei extraíndo a questão da renda dos estudantes, uma vez que, pesquisas recentes e os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas nos informam que a rede municipal de ensino da Prefeitura do Rio de Janeiro tem como público-alvo, atualmente, alunos oriundos dos setores mais populares e da chamada classe média baixa desta cidade.

Limitei-me, assim, aos seguintes critérios: a localização geográfica das escolas, o horário de funcionamento, a faixa etária dos estudantes e a nota no IDEB. Houve a necessidade de procurar escolas que abarcassem no mínimo, uma dessas características.

trabalho desenvolvido nas escolas, julgo importante colocá-lo como um critério, pois ele se refere a um parâmetro adotado pelos governos federais, estaduais e municipais no sentido de avaliar a “qualidade de ensino”

⁵¹ Quando apresentar as escolas selecionadas, tecerei maiores comentários sobre tal escolha.

Pautado em um dos bordões, “realidade do aluno”, comecei a selecionar as escolas tendo como critério inicial a sua localização geográfica de modo a verificar como tal “realidade” poderia ou não influenciar nas respostas dos professores. Desse modo, focado apenas na questão do local em que as escolas encontravam-se situadas, selecionei as Escolas 1 e 2, mesmo sabendo que a “realidade” de uma escola não se restringe a seu território de pertencimento e não tendo a intenção, sob hipótese alguma, de generalizar as falas e resultados dessa pesquisa para toda essa rede de ensino.

A Escola 1 é uma escola situada no espaço urbano da cidade do Rio de Janeiro, estando situada fora de comunidades carentes e apresentando em seu entorno aspectos residenciais e comerciais. Não está situada na zona nobre do município do Rio de Janeiro, mas localiza-se em um bairro com uma quantidade considerável de serviços. Já a Escola 2 é considerada uma “Escola do Amanhã”⁵², situada numa área conflagrada do município do Rio de Janeiro, “pacificada” recentemente pelo governo do Estado do Rio de Janeiro através da política de implantação de Unidades de Polícia Pacificadora (UPPs)⁵³.

Contudo, verifiquei que seria preciso ampliar meu espectro de análise, uma vez que a localização geográfica da escola não pode ser o único elemento associado à ideia de realidade do aluno, por mais que seja um dado importantíssimo também. Por este motivo, decidi escolher a nota no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) de 2011⁵⁴. Assim sendo, escolhi duas escolas pertencentes a uma mesma CRE. No caso, foram selecionadas uma instituição com IDEB alto (Escola 3) e outra com o IDEB baixo (Escola 4).

⁵² O Programa “Escolas do Amanhã” foi criado em 2009 pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro com o objetivo de diminuir a evasão escolar e melhorar a aprendizagem nas escolas do ensino fundamental localizadas nas áreas conflagradas e mais vulneráveis da cidade. Em seu site oficial a SME / RJ informa que: “Integram as estratégias do Programa cuidar do ambiente físico, acadêmico e social da escola e trabalhar para o desenvolvimento e promoção de uma cultura baseada em valores. O Programa desenvolve um conjunto de ações nas áreas de Educação, Saúde, Assistência Social, Esporte, Arte e Cultura, e conta com educação em tempo integral, atividades de reforço escolar, oficinas pedagógicas e culturais no contraturno, metodologias inovadoras de ensino, além de salas de saúde, leitura e informática”. Para maiores detalhes, ver <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?article-id=2281501>, acessado em 07 de Fevereiro de 2013.

⁵³ A Unidade de Polícia Pacificadora (UPP) é um projeto da Secretaria Estadual de Segurança Pública do Rio de Janeiro, iniciado no ano de 2008, cujo objetivo primordial é de ocupação territorial das favelas e comunidades carentes por parte das forças policiais que estavam sob o domínio das facções criminosas por várias décadas que, no geral, agiam como se fosse uma espécie de “poder paralelo”, instituindo suas próprias regras e valores. Ver http://pt.wikipedia.org/wiki/Unidade_de_Pol%C3%ADcia_Pacificadora, acessado em 07 de Fevereiro de 2013.

⁵⁴ O IDEB foi criado em 2007 para medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino. Este indicador é calculado a partir do desempenho dos estudantes em avaliações do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) e das taxas de aprovação de cada escola. Por conseguinte, para uma escola aumentar este índice é necessário “que o aluno aprenda, não repita o ano e frequente a sala de aula”. Ver <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=336>, acessado em 08 de fevereiro de 2013.

Pela pesquisa que pude fazer, constatei que a Escola 3 tinha um dos maiores IDEBs da rede municipal do Rio de Janeiro como um todo, estando situada num local que, em parte, assemelha-se ao que foi descrito da Escola 1. Não estão situadas no mesmo bairro, mas possuem estabelecimentos comerciais e residenciais em seu entorno e encontram-se, de certo modo, afastadas das denominadas “comunidades carentes”.

Já a escola 4, por sua vez, está um pouco relacionada com aquilo que comentei sobre a escola 2, possuindo, todavia, algumas diferenças. Conforme fora afirmado antes, essa encontra-se situada dentro de uma favela, ocupada recentemente pelas forças policiais do Estado do Rio de Janeiro e faz parte do programa “Escolas do Amanhã”, funcionando apenas durante o turno diurno. Já aquela, encontra-se muito próxima de uma outra “comunidade carente”, bastando atravessar uma passarela para se chegar até ela, fazendo com que seu corpo discente seja majoritariamente oriundo de moradores daquela comunidade. Diferencia-se da escola 2 pelo fato de não ser considerada uma “Escola do Amanhã” e por funcionar nos turnos diurno e noturno.

Assim, as escolas 1 e 2 foram escolhidas a partir do critério de sua localização associada ao fato que trariam elementos para a discussão sobre os sentidos mobilizados pelos professores a respeito do termo “realidade do aluno”, tendo como destaque a questão territorial da escola, embora esteja trabalhando com uma concepção de espaço como aberto e de múltiplas realidades. Por outro lado as escolas 3 e 4 foram selecionadas por causa de suas avaliações no IDEB o que, de certo modo, associam-nas com uma temática que emerge como “pano de fundo” em minha pesquisa, o entendimento de “ensino de qualidade”.

Reitero que muitas críticas pertinentes são feitas aos critérios para se chegar aos resultados do IDEB e que realmente é importante criar vários espaços de discussão para que ele se torne um instrumento mais atrativo de avaliação da Educação Pública Básica. Ao mesmo tempo, antecipo-me a qualquer margem de interpretação e não parto de nenhum pressuposto de que a escola 3 é uma escola perfeita, dos sonhos, e a escola 4 com IDEB baixo é uma escola ruim onde inexistente tal qualidade.

Meu intento consiste justamente em verificar como as noções de “realidade do aluno”, “cidadão crítico” e “conhecimento escolar” estão sendo mobilizadas e fixadas por professores que lecionam em escolas diferentes com dinâmicas particulares por mais que a maioria delas tenha em comum o fato de estarem incluídas numa mesma rede de ensino.

Para fechar meus critérios de análise, precisava entrevistar docentes que lecionassem no turno da noite cuja maior parte dos alunos é adolescente ou adulto. Desta maneira, fui até

as escolas 5 e 6, situadas em CREs diferentes. Nesse caso, não me preocupei nem com a questão da localização geográfica da escola e nem com o IDEB delas (visto que elas não foram avaliadas, a nível do PEJA, por este índice no ano de 2011). Meu objetivo era entrevistar docentes que trabalhassem no turno da noite de modo a investigar se os sentidos de interpretação daqueles “jargões” se alteravam ou não quando mudava a faixa etária dos alunos.

Por fim, recorri às escolas 7 e 8. Estas não fazem parte da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, mas sim da rede de Educação Básica Pública do município de Piraí. A escolha por este município pautou-se no fato de eu já ter trabalhado nele e conhecer um pouco da sua lógica de funcionamento, no que diz respeito à disciplina História, bem como ao meu desejo de ter contato com trabalhos que contemplassem, geograficamente, não apenas a capital, mas também a região interiorana do Estado do Rio de Janeiro. Acrescente-se a isso o fato fundamental de também não ter encontrado escola pertencentes à SME/RJ que ou fizessem parte da zona rural ou que tivessem como público-alvo indivíduos ligados às atividades desempenhadas no campo como, por exemplo, a agricultura.

As duas escolas são consideradas escolas de difícil acesso, não ficando localizadas no centro da cidade. A escola 7, atualmente, funciona apenas no turno da manhã no que se refere ao nível do Ensino Fundamental II⁵⁵. Já a escola 8 funciona nos três turnos, oferecendo Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA⁵⁶.

Por sugestão da banca examinadora do projeto de dissertação, resolvi entrevistar dois professores de cada unidade escolar de modo a enriquecer mais ainda meu trabalho, visto que poderia comparar visões e opiniões de pessoas que vivenciavam a mesma “realidade” em termos profissionais.

Contudo, uma observação deve ser feita: a maioria dos professores não lecionava apenas na escola selecionada, o que permitiu considerar a possibilidade de possíveis definições de “realidade do aluno” por três vias: pela questão das distintas escolas selecionadas, pelo fato dos professores atuarem em múltiplas “realidades” e pela diversidade

⁵⁵ Segundo relatos da professora entrevistada, essa escola, até o ano de 2011, atendia aos alunos do Fundamental II tanto no turno de manhã quanto no turno da noite. Entretanto, devido ao baixo quantitativo de estudantes matriculados neste turno, a Secretaria de Educação resolveu não mais oferecê-lo naquela escola, transferindo os alunos para outras unidades escolares. E, além disso, a entrevistada informou-nos que a escola, durante o turno da tarde, atende aos alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano de ensino).

⁵⁶ A professora entrevistada afirmou que essa escola oferece o Ensino Médio, também, por causa da distância considerável existente entre o distrito que ela se encontra com os colégios estaduais existentes no município de Piraí. Por conta dessa dificuldade de deslocamento, resolveram estabelecer esta modalidade de ensino também.

de sentidos para esse conceito fixadas por docentes que atuavam numa mesma instituição ou rede.

Estou ciente de que esse quantitativo de entrevistas me impossibilita de fazer qualquer tipo de conclusão mais geral. Contudo, penso que dentro dos critérios que selecionei (localização geográfica, horário de funcionamento, nota no IDEB e faixa etária dos alunos) e do meu referencial teórico adotado, ela pode me fornecer importantes indícios para refletir melhor acerca dos problemas que justificam a construção desta pesquisa.

4.1.2- Os Professores Escolhidos: Quem são e de onde falam?

Como mencionado anteriormente, havia um grande interesse da minha parte em entrevistar, no mínimo, dois professores de cada escola de modo a verificar como os significados de “realidade do aluno” e “cidadão crítico” eram interpretados por pessoas que estavam envolvidas profissionalmente no mesmo lugar, permitindo-me enxergar semelhanças e diferenças. A estratégia que adotei para chegar a esses professores foi através de contatos intermediados por pessoas próximas a mim.

No caso das escolas 1, 2, 3 e 4 de fato consegui entrevistar dois docentes de cada uma delas, perfazendo o total de 8 entrevistas. Entretanto, enfrentei problemas para conseguir dois professores que atuassem numa mesma instituição tanto no PEJA (Programa de Educação de Jovens e Adultos da SME / RJ) quanto nas escolas pertencentes à rede municipal de ensino de Pirai, uma vez que, pelas minhas sondagens, geralmente, havia somente um professor de História nestas duas situações, afinal não havia tantas turmas assim por escola quando comparado com a lógica de funcionamento, por exemplo, das escolas diurnas da rede municipal de educação do Rio de Janeiro.

Por este motivo, acabei entrevistando apenas um professor das Escolas 5,6, 7 e 8, uma vez que me interessava ter amostras discursivas de docentes que, se por um lado não compartilhavam o mesmo local de trabalho, vivenciavam algumas situações parecidas como nos casos das escolas 5 e 6, que abrigam o Ensino de Jovens e Adultos no turno da noite e das escolas 7 e 8, situadas no interior do Estado em lugares muito próximos da chamada zona rural, divergindo, assim, em termos de posição geográfica, da maioria das outras escolas aqui escolhidas.

Meu caminho para chegar até esses professores, como já precisei, foi mais pelo fato de lecionarem nas escolas que correspondiam aos critérios que estruturei do que pela atuação

individual ou profissional deles. O quadro abaixo nos ilustra melhor algumas informações mais gerais sobre os professores entrevistados.

Nome	Idade	Escola	Redes de Ensino que Atua	Anos de Magistério Público	Formação Acadêmica
Arthur	42 anos	1	Município e Estado do RJ	10 anos	Graduação em História
Leandro	54 anos	1	Município e Estado do RJ	16 anos	Graduação em História
Aline	41 anos	2	Município e Estado do RJ	14 anos	Mestrado em História
Rafael	38 anos	2	Município e Estado ⁵⁷ do RJ	10 anos	Mestrado em História
Renata	47 anos	3	Município do RJ	17 anos	Graduação em História
Cláudia	50 anos	3	Município do RJ	18 anos	Graduação em História ⁵⁸
Roberta	55 anos	4	Município do RJ	10 anos	Graduação em História
Marcela	27 anos	4 ⁵⁹	Município do RJ	3 anos	Graduação

⁵⁷ Rafael, diferentemente dos outros professores que trabalham na rede estadual, não é funcionário efetivo, mas sim contratado.

⁵⁸ Cláudia revelou em sua entrevista que possui pós-graduação *latu sensu* em Língua Portuguesa, mas resolvi descartar tal informação da tabela, pois estava interessado na titulação que os entrevistados possuíam dentro da área de História.

⁵⁹ Marcela revelou na entrevista que sua lotação na rede municipal do Rio de Janeiro era na escola 4. Entretanto, no ano de 2012, excepcionalmente, estava cedida para outra escola.

			RJ		em História
João Antônio	49 anos	5	Município do RJ	22 anos	Pós-Graduação Lato Sensu em História ⁶⁰
Gustavo	39 anos	6	Município e Estado do RJ e Rede Privada de Ensino	4 anos	Mestrado em História
Vitória	29 anos	7	Município de Piraí e Estado do RJ	2 anos	Pós-Graduação Lato Sensu em História
Érica	35 anos	8	Município de Piraí e Estado do RJ	4 anos	Mestrado em História

Como podemos visualizar, o grupo de professores escolhidos é bem heterogêneo no que se refere à idade, quantidade de tempo atuando na Educação Básica Pública e formação acadêmica. Decidi entrevistá-los a partir de suas posições de docência do Ensino Fundamental II. A opção por tal nível de escolaridade se justifica, uma vez que, é somente no 6º ano que a História aparece como disciplina diferenciada na grade curricular e porque os constrangimentos didáticos impostos pelo vestibular não se fazem ainda tão presentes nas aulas dos professores desta disciplina.

Analisando de forma mais detida a tabela, constatamos que dos 12 professores entrevistados, 5 (Marcela, Vitória, Érica, Gustavo e Rafael) estão na faixa etária que vai dos 20 aos 40 anos, enquanto os outros 7 (Arthur, Leandro, Aline, Renata, Cláudia, Roberta e João Antônio) possuem idades que variam entre 41 a 55 anos.

⁶⁰ João, diferentemente dos outros entrevistados é o único que não fez graduação em História, mas em Ciências Sociais. Na rede municipal do Rio de Janeiro, é permitido isso desde que o docente em questão tenha uma carga horária específica de disciplinas referentes à área de História em seu curso de graduação.

Em sua grande maioria, os professores entrevistados possuem duas matrículas na rede pública de ensino, atuando assim em múltiplos espaços e “realidades”. Dos 12, 7 atuam tanto nas redes municipal (ou do Rio de Janeiro ou de Pirai) e estadual do Rio de Janeiro⁶¹. Os outros 5 atuam exclusivamente nas escolas da prefeitura do Rio de Janeiro possuindo ou duas matrículas ou fazendo dupla regência, ou seja, hora extra, trabalhando, por conseguinte em mais de um turno, exceto Marcela que afirmou trabalhar no magistério apenas em uma escola e em um único turno. Portanto, em regra geral, os professores entrevistados lecionam apenas na rede pública de ensino, com exceção de Gustavo que foi o único dos participantes a lecionar em escolas particulares.

No que se refere à formação acadêmica, verificou-se que, com exceção de João, todos fizeram o curso universitário de História. A metade dos docentes participantes possui apenas Graduação em História (Bacharelado e Licenciatura ou apenas este último o qual habilita a pessoa formada em História a lecionar esta disciplina nas escolas de Educação Básica). Lembrando que, neste caso, encontra-se a professora Cláudia que não estou levando em consideração seu título de pós-graduação lato sensu, em virtude desta pesquisa concentrar-se na área curricular de História.

Os outros seis entrevistados apresentam títulos que se revezam ou entre a pós-graduação lato sensu em História ou o Mestrado também nesta área. Destes 6, 4 possuem o título de Mestre e dois (Gustavo e Érica) possuem pós-graduação lato sensu e stricto sensu.

Por fim, com relação ao tempo de atuação no magistério público, os resultados mostram-nos uma grande diversidade. Por exemplo, pode-se observar que dos 12 entrevistados, 4 (Marcela, Gustavo, Érica e Vitória) trabalham na rede pública de ensino num período de tempo que varia de 2 a 5 anos. Cabe destacar o caso de Gustavo que, deste grupo, é o único que possui pouco tempo de magistério público, mas já acumula 15 anos de serviço no magistério como um todo, sendo a maior parte deste tempo dedicado à rede privada de ensino e no trabalho com Educação de Jovens e Adultos em projetos como o “Viva Rio”⁶².

⁶¹ Dos professores que atuam na rede estadual, apenas Leandro, Aline e Rafael lecionam em escolas desta rede também situadas na cidade do Rio de Janeiro. Os outros entrevistados trabalham na rede estadual de ensino de outras cidades como Niterói, Duque de Caxias, Paracambi e Belfort Roxo.

⁶² Em seu site oficial, o “Viva Rio” define-se como uma Ong (Organização Não-Governamental) preocupada com a pesquisa, o trabalho de campo e a formulação de políticas públicas com a finalidade de promover a paz e a inclusão social. Sua fundação data do ano de 1993 como resposta ao aumento dos índices de violência no Rio de Janeiro. Neste período de existência, tem desenvolvido projetos em áreas como Segurança, Educação, Artes, Esportes, Saúde e Meio Ambiente procurando trabalhar em comunidades expostas à violência, aplicar soluções para problemas sociais e ambientais em contextos vulneráveis, mediar conflitos e agir de maneira integradora. Para maiores detalhes, ver <http://vivario.org.br/quem-somos-2/>, acessado em 09 de Fevereiro de 2013.

Além disso, Gustavo, encontra-se trabalhando, atualmente no PEJA, mas nos informou que lecionou durante três anos na escola 2 junto com os professores Rafael e Aline.

Dos professores que atuam na faixa temporal de 5 a 10 anos na rede pública de ensino, encontramos 3 professores (Arthur, Rafael e Roberta) todos com 10 anos. Destaca-se Roberta que foi a única a comentar que sua experiência no magistério supera este período, pois já teve outras experiências profissionais em colégios particulares, sendo que não detalhou esse tempo, já que até meu interesse direciona-se mais ao tempo que eles estão na rede pública de ensino.

Leandro (16 anos), Aline (14 anos), Renata (17 anos) e Cláudia (18 anos) são professores que acumulam uma experiência maior de trabalho na esfera pública se comparados com os outros sete citados anteriormente, uma vez que já trabalham dentro de uma faixa de tempo que varia de 14 a 20 anos. Por último, podemos citar o caso de João Antônio, professor que tem uma maior experiência temporal na Educação Pública Básica que supera 20 anos, contabilizando 22 anos de atuação como docente de História.

Assim sendo, considero que tal diversidade só enriqueceu a análise desse trabalho, pois pude dialogar com professores que estão apenas “engatinhando” no ensino de História enquanto entrevistei outros com uma margem de tempo considerável atuando nas salas de aula, tendo vivenciando inúmeras experiências dentro de sua carreira. Junte-se a isso, as diferenças de idade e de formação acadêmica para constatar que meu primeiro objetivo ao entrar no campo empírico foi alcançado: o de entrevistar uma boa quantidade de professores que possuíssem muitas diferenças entre si de modo a me possibilitar verificar, como dentro dessas variações, estão sendo mobilizados os fluxos de sentido que se fecham provisoriamente em torno dos bordões da “realidade do aluno” e da “formação do cidadão crítico”, bem como de suas articulações com o conhecimento escolar em torno do ponto nodal “ensino de História de qualidade”.

4.2- “Realidade do aluno” e “Cidadão crítico”: que articulações possíveis nos textos produzido pelos docentes?

O objetivo da presente seção é analisar os sentidos de “realidade do aluno” e “cidadão crítico” mobilizados pelos docentes de História em suas entrevistas. Desta forma, procuro mostrar quais foram os principais discursos evocados e as cadeias de equivalência estabelecidas em torno destes significantes. Além disso, fiz um mapeamento inicial sobre a

relação do conhecimento histórico escolar com esses bordões que será retomado mais adiante na seção 4.3. Por último, proponho mostrar algumas articulações possíveis entre os dois bordões operando com as falas de alguns professores entrevistados.

Esta análise será realizada tendo como parâmetro as respostas concedidas pelos professores ao roteiro de perguntas o qual elaborei, o mesmo encontra-se em Anexo 1. Minha preocupação não foi mostrar resposta por resposta de cada professor, mas sim evidenciar aqueles relatos que traziam de forma mais aprofundada as temáticas centrais desta pesquisa.

4.2.1- Fixando sentidos de "realidade do aluno" do lugar da docência

Eu acho que, principalmente nós de escola pública trabalhando com alunos de segundo segmento popular, da camada popular, né... Acho que é fundamental despertar nesse aluno a responsabilidade crítica dele, a responsabilidade como sujeito histórico, que ele tem e é fundamental fazer com que ele perceba a que classe social ele pertence, a que grupo ele tá inserido, o que visam as políticas que atingem a vida dele, dos pais dele. Então, eu acho que o meu objetivo é tornar este aluno um pouco mais crítico. O que que é ser esse ser crítico?... Mas, o meu objetivo é tentar fazer isso. Obviamente passando a informação de História para ele da forma mais ,assim, densa possível, mais rica possível. (Arthur, escola 1)

Nesta seção, busquei compreender os sentidos de “realidade do aluno” fixadas pelos docentes a partir de duas perguntas específicas: a) O que se compreende pela ideia de trabalhar com a realidade do aluno dentro do Ensino de História? b) Como os docentes descrevem a realidade de seus estudantes? Para facilitar a resposta a essa segunda pergunta solicitei aos professores que indicassem três palavras ou expressões que lhes remeteriam a noção de “realidade do aluno”.

Minha intenção é evidenciar como esses termos são mobilizados nas cadeias de equivalência que fixam sentidos de “ensino de História de qualidade”. Como o significante “realidade” articula uma gama variada de significações, privilegiei analisar os conceitos e discursos mais hegemônicos que emergiram associados a tal ideia.

Cabe destacar que os docentes entrevistados não limitaram seu raciocínio a um discurso unívoco, hibridizando diferentes sentidos em suas falas. O meu desafio consiste em demonstrar os fluxos de sentidos que mais circularam.

Começo apresentando um quadro sintético a partir das três expressões ou conceitos mobilizados pelos professores no sentido fechar significados para o enunciado da “realidade do aluno”:

Professor ⁶³	Palavra 1 ⁶⁴	Palavra 2	Palavra 3
Aline	Limitada ao local	Realidade Cultural (rica e involutiva)	Estrutura Familiar
Rafael	Ator Social	Inventor	Sujeito
Renata	Pobreza	Sufrimento	Falta de Perspectiva
Cláudia	Complexa	Desconhecer	Incapacidade de Conhecê-la
Roberta	Violência	Miséria	Desestruturação Familiar
Marcela	Família	Disciplina	Amizade
João Antônio	Religiosidade ⁶⁵	Diversidade	Dominação
Gustavo	História	Família	Escola
Vitória	Dificuldade	Exclusão Social	Despreparo
Érica	Desinteresse	Falta de Perspectiva	Potencial

Uma análise atenta das respostas elaboradas pelos docentes, permitiu-me constatar, em um primeiro momento, três grupos de fluxos de discursos que se hibridizam nesta questão da mobilização de sentidos de “realidade do aluno”. O primeiro encontra-se vinculado ao discurso que pauta essa realidade como sendo uma realidade sofrida, confundida com as visões estereotipadas de categorias como “favela” / “favelado” que circulam em diferentes contextos discursivos. Seja para afirmar ou para combater essa visão, os discursos nesse primeiro grupo resultam das articulações em uma mesma cadeia de equivalência de significantes como pobreza”, “miséria”, “dificuldade”, “exclusão social”, “sofrimento”, “falta de perspectiva”, “violência”, “desestruturação familiar”, “dominação”, “despreparo” e “desinteresse” fixando, assim, um sentido de realidade pontuado pela escassez de valores e pela abundância de problemas sociais.

⁶³ Nas duas primeiras entrevistas, que foram realizadas com os professores Arthur e Leandro (da escola 1), não fiz essa questão, uma vez que resolvi acrescentá-las ao roteiro de perguntas apenas a partir da entrevista 3 após a leitura da pesquisa de Moraes (2012) que me inspirou a inseri-las na minha metodologia. Por este motivo, o nome destes professores não aparece na tabela acima.

⁶⁴ Uso o termo palavra, mas como pode se ver muitos professores colocaram expressões com mais de um vocábulo.

⁶⁵ O professor João afirma que estas palavras servem para o caso do PEJA, pois se tivesse que fechar três conceitos para os alunos do Ensino Fundamental II trocaria religiosidade por descompromisso.

O segundo grupo de fluxos de discursos em torno do significante “realidade do aluno” compreende os discursos que tendem a definir esse termo enfatizando a relação estabelecida com o conhecimento histórico escolar, ora como ponto de partida ora como empecilho para o processo de ensino-aprendizagem. No terceiro grupo se situariam discursos que mobilizam noções de multiplicidade, diversidade e de impossibilidade de fixação de um sentido unívoco para essa expressão / jargão.

O terceiro fechamento discursivo em torno de “realidade do aluno” refere-se a uma concepção de realidade muito ligada ao quadro teórico do discurso pós-fundacional com que venho operando nesta pesquisa, uma vez que alguns professores questionaram as noções de caráter essencialista, muitas vezes aplicadas de forma inescrupulosa, ou seja, sem a adoção dos devidos critérios e cautelas teóricos.

Situam-se no primeiro grupo os fechamentos discursivos produzidos pelos professores Renata, Roberta, Vitória, Érica, Aline e João Antônio que mobilizam sentidos negativos acerca dessa “realidade do aluno”, materializados, por exemplo, no fragmento abaixo:

Olha só, trabalhar com a realidade do aluno, você pode em alguns momentos, é... **Pra mim, trabalhar com a realidade do aluno é pegar tudo que ele tem, que ele traz de família, de comunidade, do mundo que ele entende, do que ele tá vendo na televisão, que é a realidade dele, que é a verdade dele, inclusive as facções criminosas, a droga, o tráfico, tudo. E tentar colocar isso dentro do ensino da História, tá? Porque a realidade dele é essa. Ele não é um cara que lê, ele não é um aluno que lê, ele não é um aluno que família fala que tem alguma coisa importante.** Então, em todo momento que eu tô trabalhando a História, eu faço isso. Eu tento fazer, trazer uma comparação comparação disso pra dentro da realidade deles. Então, é difícil pra caramba. (...) **Só que a vida deles não tem nada a ver com o ensino da História.** É... (...) É, mas assim meio assim, eles são clientes, eles são miseráveis, a vida deles é miserável, eles têm mães sem pais, então a realidade deles tem muita coisa assim. A realidade crua mesmo no dia-a-dia, da tristeza. (Roberta, escola 4, grifos meus)

Percebe-se que a “realidade do aluno” é significada como uma realidade de ausências, lacunas, diretamente associada aos processos de significações hegemônicas em torno do significante “favela”, local de moradia de grande parte dos estudantes da rede pública de ensino. O discurso hegemônico, neste contexto discursivo, associa-se a ideia de "realidade do aluno" a uma realidade perversa e indigna na qual esses alunos chegam à escola sem noções de respeito e ética dada a desestrutura familiar que empurra tal responsabilidade para a instituição escolar; a isso são acrescentadas as questões da violência do local onde vivem (fortemente vinculada aos grupos armados de traficantes e aos confrontos entre eles e as forças policiais), da pobreza, da marginalização social e das dificuldades materiais que tais alunos carregam ao terem sua noção de realidade muito acoplada aos estereótipos que

tradicionalmente se elaboram sobre as comunidades carentes considerando-as como lugares extremamente perigosos, violentos, sujos, excluídos, pobres, bagunçados, desorganizados e sem a presença do poder público.

Do mesmo modo, o professor Gustavo aponta para as questões negativas dessa chamada “realidade do aluno”. No seu entender, ela é muito dura, afinal aparece uma fragmentação muito ampla da família com relação a certos valores (fazendo com que, muitas vezes, o aluno não perceba que está falando alto demais ou que esteja atrapalhando a aula, por exemplo). Em casa, os estudantes não estão, em sua maioria, recebendo as orientações devidas sobre a forma certa de se portar respeitosamente em determinados lugares. Assim, esse professor, dentro do discurso mais amplo dessa “realidade negativa”, traz-nos outro elemento: a questão da falta de orientação, de valores e de limites dos alunos que geram atitudes indisciplinadas no âmbito da sala de aula. Em suas palavras:

Olha, a realidade deles, né... Do PEJA, do PEJA, vamos lá. Uma realidade assim como, não é diferente da realidade de todo trabalhador brasileiro, uma realidade sofrida, uma realidade em que muitos ali ainda passam por inúmeras dificuldades, mas uma coisa dá pra perceber: muitas coisas também conseguiram mudar no decorrer desse tempo. Eu consigo ver que houve uma melhora na vida social de grande parte deles pela história de vida. Muitos falavam: “Ah, porque no passado a gente não tinha isso, aí hoje já tem”. Entendeu? A maioria, por exemplo, tanto o PEJA quanto o ensino regular, já estão aí com os acessos nas novas tecnologias. Hoje em dia, é difícil você encontrar um aluno que não tenha um celular. Então, quer dizer, aí você falar: “Mas, Gustavo, mas a mudança de vida... isso aí é o perfil?” É o perfil atual, é o perfil atual. Um perfil de mudança mesmo de acesso a essas novas tecnologias e você em sala de aula precisa aprender a lidar com isso. **Então, e na realidade do aluno do ensino fundamental é a realidade básica mesmo. Uma realidade básica onde você vê que o aluno, ele precisa, ele não há, não há na grande maioria das famílias, uma questão toda de valores.** E quando eu falo de valores, eu falo uma questão fundamental, uma questão toda assim que falta religião. Falta fé(...). Isso não há. (...) Então, quando eu falo de valores e você pode olhar claramente, os alunos que estão constantemente na secretaria, os alunos mais difíceis, você pergunta assim: “Meu filho, olha só, é o seguinte, o que que vocês fazem de vivência de fé na casa de vocês?”. “Não, lá em casa não tem nada disso não”. E não tem. Você pode reparar que não tem. Entendeu? Então, quer dizer determinados valores hoje do ensino, porque no PEJA, no PEJA, a maioria já tem a sua fé consolidada, a maioria. A maioria já tem, então... até porque estão ali por conta dessa questão do sonho e estão por uma vontade própria. Já o aluno durante o dia não, durante o dia, do ensino regular, entendeu, ele tá ali porque, entendeu, teve que estar, porque tem que completar e vamos que vamos e não tem jeito, é a luta mesmo. Mas essa questão dos valores, eu sempre volto. Eu sou muito incisivo com relação a isso. (Gustavo, escola 6, grifos meus)

As falas dos professores Roberta e Gustavo condensam o que a maior parte dos professores da rede municipal do Rio de Janeiro argumentou em torno dessa definição de “realidade do aluno” via pobreza, carências e marginalidade.

O discurso da desigualdade e da pobreza é capaz de articular em uma mesma cadeia de equivalência as realidades dos alunos da área urbana e rural (mostrando que a questão das carências aparecem nas falas dos docentes independente da localização geográfica das escolas selecionadas), como é possível perceber nas falas das professoras de Piraí que também não se distanciaram muito desta concepção:

Vamos lá... Realidade dos meus alunos, como eu já até tinha falado com você, a realidade dos meus alunos de Piraí, ela é muito específica. **A gente tem alunos ali que vão pra escola pra se socializar porque eles não tem essa oportunidade fora da escola.** O único momento que eles têm de socialização é dentro da escola. (...) Então, quer dizer, eu tenho alunos hoje que tem a escola, que tem apenas a escola como ambiente social. Porque a escola é um ambiente social, isso é fato, mas tenho alunos que tem apenas a escola como ambiente social. **Então aquele momento ali pra ele, e aí você pegar a atenção desse aluno pra sala de aula, o aluno que vê a escola só como ambiente de socialização, é muito mais difícil.** E aí, eu tenho outros alunos que moram dentro de uma comunidade, onde eles têm o ídolo negativo, que é o bandido, que consegue tudo com facilidade, que não teve que estudar, que tem status. Então ele tem aquela, aquele ícone negativo que é o bandido e aí como é que você vai pegar a atenção desse aluno, que tem um ícone negativo muito forte fora da escola e que não precisou daquilo ali pra tá onde tá? Então, essa é a realidade que eu tenho na minha mão. É uma luta de foice o tempo todo. (Vitória, escola 7, grifos meus).

A representação da realidade como espaço da privação, do sofrimento e da violência está presente em várias superfícies textuais analisadas. Falando da escola 7, Vitória afirma que a instituição escolar se constitui como o único espaço de socialização para muitos estudantes, o único momento de interação com outras pessoas. Quando essa mesma professora faz menção a outra escola em que trabalha, destaca o fato dos colegas morarem em comunidade e terem como líder negativo o bandido que não estudou e tem status dentro daquele território. Ou seja, as marcas discursivas negativas acerca a concepção de realidade do aluno se fazem presentes em sua fala, destacando ora o isolamento dos estudantes ora as questões do tráfico, da violência e da bandidagem.

Já a professora Érica declara que o distrito em que trabalha, dentro do município de Piraí, apresenta a característica de ser uma região pobre onde os alunos são agricultores (dependentes das condições climáticas e da vulnerabilidade do mercado) e as alunas, geralmente, trabalham como domésticas, tendo filhos muito precocemente. Estas que engravidam cedo acabam não tendo o poder de decidir o que é melhor para as suas vidas, impedindo muitas delas de prosseguirem nos estudos e alcançarem alguns de seus objetivos.

É um local pobre, os alunos são agricultores, as meninas geralmente trabalham, são domésticas, elas têm filho muito cedo. **As minhas alunas, quase todas têm filho.** Eu tenho uma aluna que foi mãe com quatorze, hoje ela já é avó, a filha dela teve filho com quatorze também. (Érica, escola 8, grifos meus).

Contudo, observa-se a presença de discursos que, ainda que timidamente, procuram romper com esse estereótipo que vincula a “realidade do aluno” com a do “favelado miserável”. Este tipo de discurso ficou mais vivo justamente nos professores, Aline e Rafael, que trabalham na Escola 2, classificada pela Secretaria Municipal do Rio de Janeiro como “Escola do Amanhã”.

Então, eu tento mostrar a eles que morar na favela não significa um fatalismo, um determinismo de que tem que ser bandido, tem que ser mulher de bandido ou tem que ter uma realidade dura de faxineira, empregada doméstica ou o que quer que valha. Isso é uma questão de tá na escola pra quê? Se é pra brincar, se é pra brigar não é o lugar, é pra aprender outras coisas, inclusive sociabilizar. (Aline, escola 2, grifos meus)

Eu, por mais que a escola, a Comunidade Y, aí eu vou citar um professor de teatro, que inclusive tem um trabalho muito interessante. **Ele fala que durante um tempo que a Comunidade Y, ela não é violenta, ela é violentada. O olhar que se tem sobre a Comunidade Y (...), essa repercussão negativa,** dos grupos de traficantes, tiroteio, enfim, a polícia também quando intervinha lá atirava e, muitas vezes, essas balas tinham direção, que eram alunos ou moradores que viviam, estavam na rua correndo, enfim ou soltando pipas... (Rafael, escola 2, grifos meus).

Acho que essa visão paternalista, da escola como caridade, como pena... “Coitadinhos... eles são favelados, tadinhos”... Fala isso lá ver se eles gostam, tá. Eles querem oportunidade, a gente quer ser, a gente não quer só dinheiro, como é que é, a gente quer, como é que é? (...) Eles querem pensar, eles querem participar. Vale a pena, olhar pra eles, entenderem também, enfim, dialogar com eles. (Rafael, escola 2, grifos meus).

Os trechos acima destacados apontam para uma intenção por parte dos docentes em desajustar, desestabilizar a visão pejorativa predominante que se tem sobre a favela e o favelado. Na opinião da professora Aline, a escola e o ensino de História podem contribuir muito, principalmente a partir do questionamento das ideias de prestígio pela força, para romper com esse estereótipo e mostrar que outros caminhos são possíveis.

Os dois trechos do professor Rafael complementam aquilo dito por Aline e sintetizam alguns dos discursos predominantes que se têm sobre as comunidades nomeadas "carentes" e os jovens que moram nelas, em sua grande maioria estudantes das escolas públicas. O primeiro mostra como a construção discursiva hegemônica a torna um lugar muito mais violento do que é, mostrando-a mais como um lugar “violentado”. No segundo fragmento apresentado, o professor problematiza também estereótipos que se desenvolvem acerca dos moradores de tais comunidades, articulando-os a termos como “carentes”, “coitados”, aproveitados por programas assistencialistas de caráter eleitoral. Questiona-se, então, essas denominações que acabam os vitimizandando e inferiorizando, colocando-os num patamar abaixo

dos estudantes de outros lugares, mostrando, assim, a necessidade de se combater tais ideias no sentido de estimular o desenvolvimento de um ensino de qualidade no interior da escola pública.

Interessante sublinhar que, mesmo nos discursos críticos dessa percepção, é possível reconhecer a permanência do fluxo de sentido de “realidade do aluno lacunar e “miserável”, sendo mobilizado no fechamento dessa cadeia, como, por exemplo o trecho abaixo:

É, não é uma realidade de pobreza generalizada diferentes de outras, outras... eu não gosto da palavra comunidade, não gosto. Comunidade é um grupo de pessoas que tem objetivos comuns. Favela ou periferia é favela e periferia, então a gente não pode, eu pelo menos acho que não se deve mudar o nome, você tem que encarar e transformar. Mas aqui não é uma realidade de pobreza extrema, pobreza generalizada. Nós temos pontualmente alguns alunos que são bastante pobres, mas é muito pouco. Então, é uma realidade de celulares de última geração, de máquinas digitais, então a realidade aqui, ela é muito mais, é uma realidade de violência ligada a prestígio. Quer dizer, a menina que já brigou com mais meninas, ela vai ser, tentar ser a manda-chuva ou o menino que empurra mais, que bate mais vai tentar ser o xerife da sala. E isso tem que ser combatido dia a dia. (Aline, escola 2).

Para essa professora, a realidade de pobreza não deveria ser generalizada, limitando-se a alguns casos pontuais. Em seu entendimento, é uma realidade marcada pelo acesso a bens digitais (máquinas digitais, celulares de última geração) que não pode ser classificada como miserável, mas que é fortemente marcada pela ligação das ideias de violência as quais são reproduzidas na escola. Ao falar sobre a realidade de seus alunos, a professora informa que a escola onde atua está inserida num contexto de uma comunidade a qual já foi muito violenta e que agora está menos por causa da “pacificação”. Para ela, tentar trabalhar com a realidade do aluno é tentar trabalhar outras nuances para além do prestígio pela força e pela violência, mostrando a grande presença, no discurso dos participantes da pesquisa, da violência na vida dos alunos dessa rede de ensino. Sua finalidade, através das aulas de História, consiste em problematizar esse tipo de prestígio, valorizando os laços de sociabilidade tecidos por outros atributos com a generosidade e a solidariedade.

Aponta ainda para um atraso muito grande na questão do feminismo. Em sua concepção, a realidade das adolescentes é uma realidade de submissão, de violência no sentido de apanhar dos namorados e no fato de brigarem entre si na disputa por hierarquias no relacionamento com os rapazes. Trata-se de um retrocesso no que se refere a todas as conquistas obtidas pelas mulheres com o movimento feminista, principalmente durante o século XX. Além disso, a docente já havia revelado essa questão do regresso quando abordou as letras de funk que subalternam o papel das mulheres.

O segundo grupo de fluxos discursivos se caracteriza pelas tentativas de definir realidade do aluno por meio de sua articulação com o ensino de história. Essa articulação entre "realidade do aluno" e ensino de história traz a tona diferentes estratégias discursivas mobilizadas na reflexão sobre as potencialidades e limites da conexão entre esses dois termos. Professores como Arthur, Renata, Cláudia, Marcela, Leandro e Rafael destacam quão complexo é tecer esta ligação entre “realidade do aluno” e ensino de História. Nas palavras de alguns deles essa conexão é muito difícil, quando não impossível, como podemos verificar do trecho abaixo:

Olha, eu gostaria muito disso ser possível. **Mas não é possível.** Eu aqui tenho 4 turmas, esse ano, uma de 6º, duas de 7º e uma... uma de 6º, uma de 7º, duas de 8º. Na outra escola, eu tenho uma de 6º, uma de 7º, uma de 8º e uma de 9º. Acho impossível fazer isso porque primeiro eu acho assim: o que que eu vou chamar... (Cláudia, escola 3, grifos meus).

Os argumentos oferecidos para justificar essa dificuldade / impossibilidade são bastante variados. Alguns investem nos sentidos de realidade difícil e/ou da distância entre a “realidade do aluno” e a “realidade do docente” para justificar essa tomada de posição. O depoimento da professora Renata é um exemplo que nos informa das dificuldades em se traçar tal elo:

Acho muito difícil. Dificílimo, eu acho, eu pouco consigo fazer, confesso, porque a realidade do aluno, além de ser naturalmente diferente do que a gente, por mais que dizem, digam, perdão, que a gente não deva seguir nenhum padrão, não é isso que é cobrado depois, todas as provas são formais. A vida deles é muito esporte, é muita ociosidade, é muito nada, é muito show... E é muito difícil você tentar trazer essa realidade pra escola, pra qualquer assunto didático, paradidático, se não existe essa ponte. Eu não consigo fazer muito essa ponte e eu acho que não é feita essa ponte. Não é pra ser feita essa ponte. É só pra ficar no discurso, onde você só vai valorizar o esporte, a dança, habilidades individuais e separadas, nestas comunidades principalmente, tentar trazer o aluno pra uma escola que é muito distante daquilo. Parece que estamos falando de realidades diferentes... (Renata, escola 3).

Esta professora ressalta a distância existente entre o universo escolar e a vida dos alunos, mostrando que o conhecimento produzido nas escolas pouco se articula com aquilo que é valorizado nas comunidades onde muitos dos estudantes moram, apontando, assim, para outro empecilho existente no sentido de fazer tal contato.

A perspectiva da professora Claudia reforça esse tipo de argumento. Para ela, é praticamente impossível trabalhar com a “realidade do aluno” no ensino da disciplina, visto que a realidade em que mora não é igual àquela vivenciada pelos alunos. Afirma ainda que seria hipocrisia de sua parte dizer que vai conhecer a realidade dos alunos se sair alguns dias com eles porque alega não vivenciar situações corriqueiras da vida dos estudantes, como os

episódios de tiroteios e confrontos armados entre as facções criminosas e as forças policiais. Acredita que a ideia é “bonita na teoria” e que daria certo se os professores trabalhassem em um lugar específico com dedicação exclusiva, bem como tivessem tempo para conversar com os responsáveis e pesquisar sobre a vida destes estudantes e do lugar em que moram, além de terem poucos discentes em sala de aula.

Então, aí eu acho que a gente precisa definir o que é que a realidade do aluno porque é hipocrisia minha dizer: “Essa região aqui, se eu sair cinco dias com eles, eu vou conhecer”. Não vou. Entendeu? Eu acho que isso é utopia. E aí, acho assim, ah, então você vai privilegiar o grupo que mora aqui nessa rua? Tá. Mas a minha turma não mora só aqui nessa rua porque **o pessoal mora ali na comunidade... Ali, às vezes, tem tiroteio** que os pais ligam pra cá dizendo pra diretora: “Segure ele aí porque quando der eu vou descer pra pegar ele”. **Gente, eu não vivo isso da minha rua** (...) Então acho isso, acho muito bonito isso na teoria, eu acho assim uma professora que tivesse dedicação exclusiva, com um grupo de 20 alunos, que pudesse pesquisar um pouco, uma visão da realidade dos alunos, se tivesse muita intimidade com os responsáveis, chamar os responsáveis, entendeu? Então, ali houve esse negócio do tiroteio... Gente, semana que vem, vamos chamar aqueles pais pra... Como é que a criança tá se sentindo, né? (Cláudia, escola 3, grifos meus).

Da sua fala, gostaria de destacar dois pontos: o primeiro é que mesmo tentando problematizar esta ideia de “realidade do aluno”, apontando para o seu caráter diversificado, a questão da favela ainda aparece em seu discurso; segundo é o fato de podermos visualizar uma distância construída, na fala dos professores, entre sua realidade de vida e a realidade dos estudantes, traçando, assim, uma fronteira entrincheirada entre elas, como se não houvesse qualquer tipo de amalgamação entre ambas.

Como já destaquei anteriormente, a inserção dos alunos do ensino Fundamental II, em uma realidade vista como negativa, contribui para sua imersão no espaço da sala de aula como alunos despreparados, indisciplinados, desinteressados e sem muita perspectiva de um futuro melhor. Em algumas falas, como no fragmento abaixo, é possível perceber com mais força a mobilização do binômio ignorância em história / pobreza.

Já começa aí, ele não tem conhecimento de nada, nem do que ele é agora, ele não... Então, eles não têm, eles não têm conhecimento do que que é o metrô, do que é, do que que é um conjunto de rock, por que que os Estados Unidos falam uma língua diferente. Pra eles, todo mundo fala o português e todo mundo vive assim. Então, eu acho que essa que é a dificuldade, de fazer eles entenderem, conseguirem pensar que existem pessoas diferentes, que existiram momentos diferentes. (Roberta, escola 4)

Para esta professora, por exemplo, os alunos das comunidades em que trabalha não têm conhecimento absolutamente de nada a respeito da matéria História. Em suas palavras, não sabem diferenciar nada do passado histórico e da História atual. Outros educadores também pontuam essa realidade “negativa” como dificultadora deste trabalho de integração

com o currículo histórico escolar. A professora Marcela, por exemplo, quando indagada sobre esta “realidade dos alunos”, alertou-nos para o fato de que tinha alunos variados (na escola em que atuou no ano de 2012), indo desde alunos de classe média baixa até moradores de comunidades. Estes possuem sua vida escolar muito influenciada pelos episódios que acontecem por lá como os confrontos armados que acabam impossibilitando a ida deles à escola. É interessante constatar como a questão das carências, ao invés de serem traduzidas em demandas sociais do nosso presente, são percebidas como obstáculos para a aprendizagem em História.

Os meus alunos, atualmente, eu tenho alunos bem variados. A maioria é de classe média baixa, não são de comunidade, a maioria é classe média baixa. É, uma realidade não muito diferente da minha. Nada assim muito diferente, mas tem muitos também que aí já são de comunidade, e que dependem às vezes de alguma coisa que tá acontecendo na comunidade, se invadiram, se não invadiram, pra poder ir pra escola, pra chegar lá com sono, não conseguiu dormir a noite toda. Na escola 4, era diferente, a maioria era, todo mundo comunidade praticamente e aí tinha uma realidade completamente diferente. Às vezes, os alunos do 7º ano já tinham uma experiência de vida muito maior, então mesmo que eles não levassem a sério o que você tava falando, eles levavam a sério o fato de que eles precisam daquilo, precisam de um certificado no final, precisam se formar, então eles não querem ser reprovados. Eles querem terminar porque a maioria ou já tem filho ou já mora com alguém mesmo sendo novos e, no caso, esses meus alunos, não... São adolescentes mesmo que moram com os pais, então muitos reprovam e não tão nem aí. (Marcela, escola 4)

Em outras respostas dadas pelos professores, é possível perceber a mobilização dos discursos historiográficos para sustentar o argumento da dificuldade e impossibilidade.

Então, eu acho assim, complicado demais. Eu acho que é um bordão, um chavão que nós utilizamos, trazer para a realidade dos alunos, contextualizar, mas que eu sinceramente, muitas vezes a gente faz sem ter noção de como, se tem alguma validade, se a gente não tá cometendo, entre aspas, “uma heresia”, enquanto alguém que trabalha com História. (Arthur, escola 1).

O professor Arthur, por exemplo, julga ser bem complicado fazer tal intermediação, dando um exemplo prático de seu trabalho na sala de aula. Afirma que, em certa ocasião, abordou a questão da Democracia Ateniense numa turma de 6º ano e verificou que o Caderno Pedagógico de História da Prefeitura do Rio de Janeiro deu como exemplo de situação democrática a escolha de representantes na sala de aula. Ele argumentou que um grande problema em se fazer tal operação pode implicar no aparecimento de problemas como o anacronismo, pois são realidades históricas diferentes. Por fim, problematizou a própria noção de democracia atual, dizendo que não necessariamente colocar alguém no poder para nos representar seja de fato mais democrático do que uma minoria escolher esses representantes.

Percebe-se em sua fala a associação do termo “realidade do aluno” com os vocábulos contextualização e anacronismo. Afirma que procura fazer essa ligação adotando a estratégia das analogias⁶⁶, mas mostra-se muito reticente se ao imaginar que, adotar tal procedimento, estaria cometendo um equívoco. Argumenta ainda, que trabalhando numa escola situada numa favela, buscou fazer um comparativo entre o poder dos cangaceiros e dos traficantes, com o intuito dos alunos entenderem o monopólio da força e a violência como instrumento de fazer política, tomar decisões. Mas, ao final, disse ser esse um trabalho extremamente complicado por causa da preocupação em juntar épocas distintas e que apresentavam uma compreensão multiforme de um mesmo conceito histórico, como é o caso do termo Democracia.

Leandro, caminhando na mesma direção de Arthur, salientou as dificuldades de se fazer tal contato entre o ensino de História e a “realidade do aluno”, entendendo essa mais como um mecanismo para dialogar com o aluno acerca da importância desta matéria, tratando-se, por conseguinte, de um jeito de “abrir” o debate, de fazer com que o aluno interaja com esse conteúdo histórico o qual pode ter relações com o cotidiano deles.

Sinceramente, eu acho que é mais um mecanismo de você conseguir abrir o diálogo com o aluno pra importância do ensino de História. Eu acho que não é um princípio de cunho ideológico, de fundamento, de visão crítica da sociedade. Eu acho que trabalhar com a realidade do aluno é mais uma forma de abrir diálogo, de fazer com que esse aluno interaja com esse conteúdo, já que ele vê ali refletir sua própria vida. (Leandro, escola 1)

De modo semelhante, a professora Marcela assevera ser muito importante trabalhar a articulação entre “realidade do aluno” e ensino de História, mas garante ser algo muito complicado por dois motivos: sua própria dificuldade de fazer a ponte entre a realidade e alguns assuntos da matéria e pela circunstância dos alunos não compreenderem direito as analogias as quais busca estabelecer. Afirma que teve uma situação em que ensinou a política do “pão e circo” no contexto da Roma Antiga e os alunos confundiram com o escândalo do mensalão. Alerta também para a dificuldade dos alunos desenvolverem o raciocínio da simultaneidade (que pode ser visualizada como outra dificuldade para se ensinar História atualmente), pois não é raro haver uma confusão de conceitos de temporalidades diferentes.

Ressalta ainda que não sabe direito se as estratégias que adota faz de fato uma ligação profunda com “realidade dos alunos”, se eles percebem isso, pois afirma, assim como

⁶⁶ Sobre a questão das analogias no ensino de História, ver Monteiro (2007). A autora observa que são frequentes a utilização de comparações e analogias por parte dos professores de História de modo a conectar situações do que é estudado com aquilo existente na “realidade do aluno”, podendo, entretanto, tais relações induzirem a erros, pois operam numa dimensão comparativa simplificada, estimulando os alunos a atribuir à situação do passado o mesmo significado encontrado no presente e levarem os alunos a ignorar as diferenças no tempo.

Cláudia, que sua realidade é muito distante da deles. Diz ainda que ouviu muito na faculdade essa questão de “formar cidadão crítico” e trabalhar com a “realidade do aluno”, mas pouco aprendeu em termos práticos, justificando também dessa forma sua dificuldade em estabelecer tal diálogo.

E também essa questão que de se você vai usar a realidade do aluno, cidadão crítico, não sei o que, a gente ouve falar muito na faculdade, mas quando chega na prática, eu realmente, por isso eu acho que eu tenho muitas dificuldades com isso porque eu aprendi a teoria, né, aí pouco tempo dando aula... Eu vou aprender dando aula com os próprios alunos, no caso daquela menina que eu te falei, que ela falou do jogador lá, dos times de futebol, porque a prática mesmo nunca me foi ensinada. Eu sempre soube assim: “Ah, realmente, é importante você fazer a ponte com a realidade do aluno”. Mas como? Como eu vou fazer isso? Aí eu sempre fico com aquilo: “Ah, eu posso falar isso”. Mas, às vezes falo, não dá certo. É muito difícil pra mim. (Marcela, escola 4).

Sua fala serve para ratificar o que Arthur expusera antes, ou seja, as questões da contextualização e do anacronismo continuam muito fortes quando os professores pensam na realidade dos alunos e nos obstáculos para se enfrentar tal empreitada.

Nesse mesmo grupo, reuni também textos que definiam "realidade de aluno" por meio da articulação estabelecida com o ensino de história, mas que ao contrário de sustentarem o argumento da dificuldade, valorizavam essa conexão. Interessante observar que nesse movimento, foram mobilizados, com mais ênfases, discursos pedagógicos do que historiográficos. Interessante sublinhar que a demanda por trabalhar com a “realidade do aluno”, colocada no campo educacional de forma acentuada a partir das propostas de Paulo Freire (MONTEIRO, 2007), no ensino de História, se por um lado estimulam muitos professores a trabalhar com a contextualização da matéria buscando articular situações passadas e presentes; por outro, tal articulação, uma vez que mobiliza discursos que enfatizam os problemas sociais, fazem com que essa postura pedagógica fique limitada.

Gustavo julga que a “realidade do aluno” deve ser entendida como o ponto de partida para o estudo da História.

Olha, a realidade do aluno é de onde parte o estudo. Não tem, não há outro caminho. Você precisa realmente conhecer o seu aluno, conhecer a realidade dele e a partir dessa realidade é que você vai, você sempre vai colocar os temas de História a partir dessa realidade. (Gustavo, escola 6)

Defende que o professor precisa conhecer a história de vida do aluno e sua realidade para a partir disso trabalhar os assuntos e temáticas de História. Acrescenta ainda que a realidade dos alunos do PEJA é uma realidade de vida não muito distinta daquela levada pelo trabalhador brasileiro em geral. Em suma, embora tratar-se de uma realidade sofrida e repleta de dificuldades, é preciso conhecê-la.

Nesta mesma linha de reflexão, o professor Rafael crê que uma questão possível de articular “realidade do aluno” com conhecimento histórico é operando com a questão da violência, da criminalização da pobreza, ou seja, através da violência exercida pelo Estado brasileiro, que ainda dura até os dias atuais, democráticos. Como afirma esse professor

Então, acho que trabalhar com História, por exemplo, nessa perspectiva desse exemplo, você pode trabalhar com uma música do Chico Buarque, “Vai Passar”, e tentar inserir o que foi a ditadura por mais difícil que seja, que você vai trabalhar com violência, pessoas que desapareceram, mas como é que se trabalha com um tema mesmo espinhoso, mostrando que a violência continua hoje, né? Nas prisões hoje, nos cárceres que não... as pessoas não morrem hoje na Ditadura, morrem hoje na Democracia. Então, tem uma continuidade, tem uma prática de criminalização da pobreza, tá nos guetos, nas favelas, nas periferias, tá e dá pra se fazer uma relação. Hoje, se fala que o Estado não mata, mas ainda hoje há, estudos, né, da ONU comprovam que o Estado brasileiro é ainda é um dos mais violentos. Então, você pode, a partir dessa perspectiva, fazer uma relação até com a Ditadura, dando esse exemplo. (Rafael, escola 2).

Dessa forma, a segunda formação discursiva é interpelada por uma variedade de discursos que procuram sinalizar a dificuldade de articular o jargão da “realidade do aluno” com o ensino de História, seja pela complexidade do conhecimento histórico escolar, pelo receio de cometer anacronismos ao fazer uso das analogias, o descrédito com o ensino e o distanciamento entre a realidade do aluno e a realidade docente / o universo escolar.

Os trechos acima possibilitam-nos inferir algumas articulações presentes nesses discursos entre o sentido de “realidade do aluno” e a relação com o conhecimento histórico escolar. Como procurei demonstrar, ora essa realidade é percebida como ponto de partida da aprendizagem do ensino de história, ora ela é vista como um empecilho para a aprendizagem dessa disciplina, como expressa a fala de um dos professor entrevistados: “a vida deles não tem nada a ver com o ensino da História”. Esse último argumento perpassa várias falas e tende a reforçar o lugar subalternizado do conhecimento histórico na cadeia equivalencial que fixa o sentido de “ensino de história de qualidade”. Com efeito se esse conhecimento é visto, do lugar da docência, como distante da “realidade do aluno” e esta expressão participa da cadeia de sentidos que sutura a significação de “ensino de qualidade”, quais as implicações desse tipo de articulação para a reflexão da dimensão epistemológica?

Algumas falas apontam para pistas potentes de fixar outros sentidos possíveis para a “realidade do aluno” em diálogo com as demandas do presente, como apontam os fragmentos reunidos no terceiro grupo.

O terceiro fechamento discursivo em torno de “realidade do aluno” refere-se a uma concepção de realidade muito ligada ao quadro teórico do discurso pós-fundacional com que

venho operando nesta pesquisa, já que alguns professores fizeram questão de questionar noções de caráter essencialista muitas vezes aplicadas de forma inescrupulosa, ou seja, sem a adoção dos devidos critérios e cautelas teóricos.

Este discurso pode ser percebido nas três palavras escolhidas por Claudia (Complexa, Desconhecer e Incapacidade de Conhecê-la). Esta docente supera a abordagem hegemônica (mais ligada aos estereótipos formulados sobre o território das favelas) afirmando a complexidade desta realidade, bem como seu desconhecimento e incapacidade de ter um conhecimento completo dela, mostrando como, na maior parte das entrevistas, essa tal “realidade” é descrita a partir do ponto de vista dos professores e não do lugar do aluno que precisa melhor entendê-la.

Sua colocação demonstra como essa ideia é uma construção discursiva que não necessariamente condiz com aquilo que os próprios estudantes concebem como sendo sua experiência de vida. Em diálogo com nosso quadro teórico tal perspectiva nos ajuda a desnaturalizar melhor estes sentidos de realidade, mostrando que seu sentido é fixado de forma heterogênea e dependente da opinião de quem a está elaborando.

Pesquisador : Tá ok. E aí vou... também relacionado com o que você falou, como é que você descreveria a realidade dos seus alunos atuais?

Professor: Atuais, né? Primeiro, assim, em relação à Comunidade X⁶⁷. Quando eu comecei a trabalhar lá e vou trazer pros atuais aqui. Nós temos uma ideia, eu percebi isso no trato com eles, muito equivocada do que, qual é o ambiente deles lá. Às vezes, nós somos carregados assim de ideias pré-concebidas, de que não há uma dinâmica social lá, que é só violência e tudo mais, quando não é verdade. É também, mas não é só isso. E o legal a gente vai vendo, dar voz a eles, saber tentar entender como é que é ... Isso se constrói através do relacionamento com o aluno. Como é que é o cotidiano dele? O que que ele faz? Você fica surpreso com alguns alunos aqui, por exemplo, você tem numa mesma classe um aluno que é acostumado, às vezes, tive essa realidade ano passado, viajar com o pai em São Paulo pra comprar mercadoria, trazer, o pai é um pequeno comerciante. E na mesma classe, às vezes, você tem um aluno que para em biroscas pra beber uma cachacinha.

Pesquisador: Aham...

Professor: Então, qual é a realidade dele? Será que dá para botar tudo num saco só dentro de uma classe? Às vezes, você vê um aluno sacar um aparelho, fazer coisas ali, ele tem acesso à Internet, fica no facebook. Tudo isso, não sei se você tá conseguindo me alcançar? Realidade dele, quem, cara pálida? Tá entendendo? Que aluno é esse? Talvez a gente nem conheça mais os nossos alunos. (Arthur, escola 1).

Em seu entendimento, associar o jargão da “realidade do aluno” com elementos como pobreza, violência e ausência (material e de valores) não contempla o mundo vivido pelos

⁶⁷ Durante a entrevista, Arthur mencionou o nome de duas comunidades. Como estou procurando preservar o nome dos lugares e das instituições, decidi usar esses nomes convencionais: Comunidade X e Comunidade Y. Entretanto, cabe destacar que a comunidade X engloba a favela que está próxima da escola 4 e a comunidade Y é a mesma comunidade onde se situa a escola 2. Cabe destacar que uma boa parte dos discentes da escola 1 reside nessa comunidade.

alunos, tratando-se de estereótipos criados que representam uma parcela da realidade vivida pelos estudantes não englobando outros pontos.

Esse professor afirma ainda que os educadores provavelmente nem conhecem mais a realidade de vida dos estudantes, pois é quase raro frequentarem os lugares que eles habitam ou passam a maior parte do seu tempo. Por este motivo, ressalta o quão relevante é, para se refletir acerca desta questão da “realidade do aluno” no Ensino de História, questionar essa ideia na qual os docentes deveriam compreender se, quando comentam a respeito dela, estão pensando em algo imaginado como sendo esta tal realidade ou se é de fato o que eles vivenciam em suas rotinas.

O professor João Antônio também mostrou uma visão que rompe com as visões estereotipadas quando questionado sobre o que entendia pela ideia de trabalhar com a realidade do aluno no ensino de História e sobre como a descreveria. Sobre a primeira questão, respondeu que no PEJA tenta trabalhar com as questões mais colocadas no momento atual, como o julgamento do caso do Mensalão. Outro exemplo citado é, quando trabalha a questão da propriedade da terra, que faz um paralelo entre as sociedades primitivas as quais possuíam um tipo de propriedade definido como coletiva com as privatizações feitas nos períodos mais atuais, mostrando ainda uma forte priorização da lógica dos problemas sociais no intuito de fazer tal articulação com o conhecimento histórico.

Com relação à segunda pergunta, entende tal noção de “realidade do aluno” como interligada à realidade local, próxima à escola, embora esta seja uma concepção relativa, podendo incorporar elementos micros da vida particular dos estudantes ou macros da conjuntura atual do país. Portanto, assevera que a noção de realidade local é abstrata e variável, uma vez que pode integrar diferentes espaços. Este professor defende que, por mais que a realidade local seja importante para a compreensão deste jargão, não existe a possibilidade de restringi-la simplesmente e exclusivamente ao lugar em que o aluno vive especificamente, pois podem ter situações em que estejam ocorrendo em outras unidades federativas do Brasil ou em outros países do mundo que, mesmo distante em termos geográficos, podem mexer / influenciar a realidade de vida dos estudantes.

Julga, por conseguinte, que não existe uma ideia única para classificar este bordão, visto que cada professor elabora sua própria definição, sendo ela uma construção daquilo que ele pensa ser a vida do aluno (que reitera não estar necessariamente resumida à vida local), embora ela possa ser vislumbrada como um ponto de partida importante.

Nas entrevistas de professores como Arthur, João Antônio e Cláudia existem alguns pontos de aproximação como a não formulação de um conceito pronto e acabado para o jargão da “realidade do aluno”, a defesa na crença da importância em se desnaturalizá-lo, uma vez que comporta diferentes significados e o apontamento para um caminho diferente para se pensar a “realidade” vivenciada pelo aluno em conjunto com o professor no espaço da escola. Observa-se um ponto em comum nas falas destes docentes: a defesa da escola e/ou sala de aula como "chave de leitura" para compreender melhor a realidade de vida dos estudantes.

Professor: Primeiro a gente tem que entender que realidade é essa. É uma realidade que nós concebemos como sendo a realidade dele? Ou é a realidade dele? **Então, a única realidade que eu posso compreender a respeito desse aluno é a escola.** Qual escola que ele tem? Qual estrutura que ele tem? Quantos passeios que eu consegui fazer com ele? Qual material que chegou até ele? O que que a escola, dentro do dia dele, representa? O que que aquela minha aula ali tá representando pra ele? O que é que eu tô trazendo de novo? Então, eu tô trabalhando com imagem com ele, será que na Internet... tá entendendo? (...) **Eu acho que um dos papéis nosso como professor é tentar compreender de fato, entre aspas, essa “realidade”, não essa pré-concebida que eu trago.** Entendeu? (Arthur, escola 1, grifos meus).

Tá, deixa eu ver. Bem, então, olha só, essas experiências de vida, eu tento restringir às experiências coletivas do meu grupo. Tá? Assim, eu consigo trabalhar. (...)Então, eu agora restrinjo mais em passeios culturais. E aí, eu consigo trabalhar com a realidade do grupo, uma vivência, eu acho mais legal vivência, uma vivência coletiva do grupo, que me inclui. Aí, eu consigo trabalhar. (...) Então, eu consigo trabalhar isso. Isso, pra mim, dá pra fazer. É aquela realidade que a gente comungou, eu e eles. (...) Então, eu acredito trabalhar isso, com essas situações que eu me inclua, eu faça parte do grupo. (Cláudia, escola 3, grifos meus).

Mas mesmo assim, essa realidade que em si, ela é muito abstrata, é definida, eu acho, pra mim, naquilo que tá acontecendo numa fala na sala de aula, quando um aluno, em algum momento, alguém fala que “fulana ficou grávida”, a gente tenta pegar essa história... “Como seria, por exemplo, há quarenta, cinquenta anos atrás uma jovem grávida que não tivesse um marido e as possibilidades, por exemplo, de problemas com o pai, com a mãe, etc e como é que se encaminhou pros dias atuais, que isso não é mais um problema. Então, quando eu penso essa realidade é no sentido de como ela aparece mesmo em sala de aula. Em alguns momentos, a realidade tá bem longe da gente, ou seja, quando se está falando, por exemplo, de Feudalismo, ela tá muito distante e mesmo que a gente tente fazer uma “ponte” com o período atual falando dos sem-terra... Pra eles aqui os sem-terra não existe, né... Então, eles não têm noção, a não ser o mais velho que, às vezes, tem noção do que se passa no jornal. Entendeu?... Mas, aí mesmo assim não é a realidade local deles, é uma realidade do Brasil. (João Antônio, escola 5, grifos meus)

Por último, gostaria de realçar duas palavras tecidas por Gustavo, neste momento da entrevista, que foram: “Escola” e “História”. Destaco estes termos por acreditar que estão muito vinculados a um tema muito caro à minha análise: a questão do conhecimento histórico

escolar. Como pode ser constatado, nenhum professor usou diretamente a expressão conhecimento / conhecimento escolar para associar à questão da realidade do aluno. Entretanto, penso que esses termos mobilizados por Gustavo podem exercer uma função de valorização do saber histórico escolar em diálogo com a noção de realidade.

Percebe-se que neste, seu processo de fechamento, noções como História e Escola são importantes para o entendimento dela, podendo ocupar o mesmo espaço na cadeia de equivalência que se articula em torno do ponto nodal de qualidade de ensino em História. Contudo, Gustavo foi uma voz isolada neste sentido, uma vez que foi o único professor a fixar a História como “momento” na sua articulação com o jargão de se trabalhar o ensino dessa disciplina em diálogo com o cotidiano de vida dos estudantes.

Tal postura nos leva a uma conclusão: quando se menciona a expressão “realidade do aluno”, em um sentido mais geral no interior do campo educacional, o conhecimento histórico escolar ocupa um papel bastante marginalizado, estando, na maior parte dos discursos, excluído desta cadeia de equivalência. Repara-se, portanto, a pouca ligação entre a disciplina escolar História (e, por conseguinte, o conhecimento histórico escolar) e a chamada realidade de vida dos estudantes, sendo, muitas vezes, colocadas como antagônicas e exteriores neste processo de fechamento e totalização de significados.

Neste caso, é possível observar a presença de uma operação retórica que condensa o sentido de conhecimento escolar igualando-o ao conceito de conteúdo permanecendo esse tipo de saber fixado como exterior constitutivo desta cadeia que fixa o sentido de realidade dentro do ponto nodal da qualidade de ensino em História. Assim sendo, destaca-se que a cobrança por passar conteúdo faz com que este seja apontado como responsável pela difícil interlocução entre tais esferas, mantendo o conhecimento escolar num lugar subalterno dentro desta formação discursiva.

Vejamos agora como se efetuam estas relações no que se refere ao bordão da formação do cidadão crítico...

.2.2- Fixando sentidos de cidadania do lugar da docência

Eu acho que a importância maior é a questão de você, acho que é a matéria. É que os alunos do ensino fundamental tem, né, em que você pode colocar na cabeça do aluno ou que você pode colocar na vida do aluno a importância de ser cidadão. Então, as outras matérias, nenhuma delas vai tão forte com relação a isso. E, na verdade hoje, você ter essa consciência de ser um cidadão é você saber claramente

dos seus direitos, dos seus deveres, saber que você teve uma história, saber que você precisa fazer a sua própria história e saber, acima de tudo, que você pode transformar essa história. Não só a história da sociedade como a história de sua vida. Então, isso aí é uma coisa que eu sempre falo com os alunos tanto é que eu sempre utilizo músicas em sala de aula. Então, essa questão é fundamental: do aluno saber que ele pode transformar, saber que ele precisa assumir as rédeas de sua vida, da história da sua vida. Então, e é só na aula de História que você tem condições no ensino fundamental de fazer isso. No ensino médio, você tem a Sociologia e a Filosofia em que você pode colocar isto, mas no ensino fundamental, sem dúvida nenhuma, é a História. (Gustavo, escola 6)

Assim como foi feito na análise do outro bordão, centrarei minha investigação averiguando os discursos hegemônicos fixados para os sentidos de “formação do cidadão crítico”. Para alcançar tal objetivo, proponho analisar em conjunto as respostas dos docentes às seguintes questões: “O que você entende pela ideia formar cidadãos críticos no ensino da História?” e “Que elementos são indispensáveis no ensino de História para a formação do cidadão crítico?” com as palavras, expressões ou conceitos usados pelos entrevistados para dar um fechamento a essa noção.

Minha finalidade será investigar quais discursos foram mobilizados em torno deste bordão e, ao mesmo tempo, compreender qual o lugar ocupado pelo conhecimento histórico escolar na cadeia definidora de cidadão crítico. Vimos que quando pensado em suas interligações com o bordão da “realidade do aluno”, o saber escolar da disciplina História tende a ser marginalizado, não se transformando em um momento dentro desta cadeia de equivalências. Será que o mesmo ocorre quando se pensa a temática da formação do cidadão dentro do currículo de História?

Para responder esta indagação, começo apresentando um quadro esquemático com os conceitos ou expressões levantados pelos professores entrevistados. Assim como ocorreu antes, dos 12 docentes que participaram da pesquisa, 10 responderam a esta questão. Os outros dois (Arthur e Leandro) não o fizeram, uma vez que, quando os entrevistei, esta questão ainda não fazia parte do roteiro de perguntas, tendo sido acrescida somente a partir da terceira entrevista.

Professor	Palavra 1	Palavra 2	Palavra 3
Aline	Ser Sujeito da História	Ter Consciência de que tudo é uma Escolha	Respeito ao voto vencido e ao voto vencedor
Rafael	Não ser passivo	Inventores	Radical
Renata	Interesse	Dedicação	Boa Vontade
Cláudia	Juventude	Futuro	Presente
Roberta	Independência de Pensamento	Poder comparar realidades diferentes	Possibilidade de Transformar
Marcela	Responsabilidade	Pensamento	Política
João Antônio	Leitor	Inconformado	Atuante
Gustavo	Perguntar	Consciência	História
Vitória	Desconhecimento	Minoria	Utopia
Érica	Autonomia	Leitura	Decisão

Os vocábulos escolhidos pelos professores evidenciam algumas práticas articulatórias que associam "cidadão crítico" a "questionador" que não aceita tudo o que vê ou escuta de forma passiva, problematizando e polemizando sempre. Assim, mais do que o substantivo "cidadão" é o adjetivo "crítico" que ocupa uma função discursiva articuladora. Ser "cidadão crítico" é aquele sujeito que pensa por si próprio, tem um raciocínio autônomo, formula seus próprios pontos de vista e tem consciência sobre qualquer assunto que o circunda. Assim sendo, palavras ou expressões ou frases como "Não ser passivo", "Independência de Pensamento", "Pensamento", "Inconformado", "Perguntar", "Consciência", "Autonomia", "Radical", "Inventores" participam da cadeia de equivalência definidora de "cidadão crítico".

O discurso hegemônico, o discurso particular que se universaliza, é aquele que sugere que formar cidadão crítico é formar indivíduos pensantes, questionadores, contestadores e que se posicionam perante as questões que os permeiam. A fala do Gustavo é um exemplo entre outras :

É, essa questão que falei com relação à questão da cidadania, eu sempre volto a frisar quando você forma uma consciência cidadã no aluno, não é aquele aluno abobalhado. **Quando a gente fala de, quando eu penso no ser cidadão é aquele aluno , é aquele cidadão crítico que faz perguntas, que questiona**, que não vê uma informação, por exemplo, uma que tá acontecendo, o Mensalão, ele vê o Mensalão, aí a ideia que a gente não vai exigir que um aluno do ensino fundamental, ele pare pra assistir o Mensalão, entendeu, que o Mensalão, poxa, é coisa própria pra

adulto, tá legal? Mas que, pelo menos, daqui a algum tempo, esse aluno, ele comece a perceber que isso é uma coisa importante, entendeu? Então, é só mesmo com o passar do tempo e, às vezes, quando você coloca essa consciência de, do ser cidadão é uma sementinha, é uma semente (...). **Ou seja, se o aluno está perguntando, você já está formando consciência nele.** (Gustavo, escola 6, grifos meus).

Gustavo associa, ao longo de toda sua entrevista, a importância de se ensinar História com a questão da cidadania e da formação do cidadão. Em seu ponto de vista, nenhuma das outras matérias se aprofunda tão intensamente quanto a História no que diz respeito a esta problemática no Ensino Fundamental, uma vez que no Ensino Médio, a função da História é compartilhada com outras áreas das Ciências Humanas como a Filosofia e a Sociologia. Portanto, em sua concepção, o cidadão crítico é aquele que pergunta, questiona, não absorve apenas as informações dos noticiários, preocupa-se, outrossim, com problemas sociais que estão diretamente influenciado no seu cotidiano e na sua “realidade”, cabendo ao profissional de História do Ensino Fundamental colocar uma “semente” na cabeça do aluno com relação ao desenvolvimento dessa consciência cidadã.

No entendimento da maior parte dos professores entrevistados, formar cidadão crítico, dentro do Ensino de História, significa formar aquele tipo de aluno capaz de pensar criticamente e questionar sobre os mais diversos assuntos, sendo capaz de formular um raciocínio crítico sobre aquilo que está acontecendo no país, no mundo e na sua comunidade. Desta forma, o discurso hegemônico sobre formar uma consciência cidadã no aluno interage com a concepção que postula a tarefa de estimular para que os alunos façam perguntas, questionem e se interessem por todos os temas em voga na atualidade.

Dentro deste primeiro, grupo encontrei ainda professores que associaram a ideia do questionamento não apenas a temas dos noticiários e do cotidiano dos alunos, mas também no que se refere aos conteúdos lecionados e aprendidos na sala de aula, ou seja, no sentido epistemológico do termo.

É o aluno que pode olhar pro professor, entendeu, e dizer que a escravidão de repente foi importante pro Brasil se desenvolver economicamente e contrariar o professor que acha que a escravidão deva ser condenada a ferro e a fogo. E esse aluno de repente tá muito mais deslocado de um julgamento do passado que o professor por mais que ele ali faça uma defesa direta ou indireta à escravidão, eu acho que seria um pouco disso, entendeu? Do aluno de repente também chegar e falar: “A merenda tá ruim, quero falar com a diretora”. É o aluno falar que a minha aula tá chata e, mas aí sim não é só o dizer que tá chata, é ele propor caminhos, eu acho que é esse espaço pro **aluno começar perceber que ele pode dar opinião no dia-a-dia dele.** (Leandro, escola 1, grifos meus).

Eu acho isso, questionadores. Inclusive, questionadores de algumas coisas que se fala na História. Por exemplo: a História teve uma moda, um período antigo que

dizia que era quem descobriu o Brasil foi Pedro Álvares Cabral. Aí entrou uma moda quem descobriu o Brasil foram os índios. Então, primeiro lugar, os livros de História, dependendo do momento histórico, eles mudam. Então, se a gente não questioná-los e se não aprender a questionar nem o conteúdo dele, né... (...) então eu tento às vezes mostrar essas contradições pra que eles possam aprender que você pode criticar, inclusive, os conteúdos que a gente estuda(...) . **Entender o questionamento... Eu acho que tornar cidadão crítico é, nesse sentido, dele ser questionador e usar a sua palavra.** E se abrir, outra coisa também que eu acho, assim, se abrir pra ouvir o outro. Ouvir aquele que tá dizendo o que é diferente. (João Antônio, escola 5, grifos meus).

Leandro, portanto, considera que um aluno cidadão crítico é aquele que pode contestar o professor, questionando-o tanto da matéria ou do conteúdo que explica, por exemplo, tendo uma opinião divergente sobre a relevância ou não da escravidão no Brasil quanto da própria aula ministrada, podendo propor alternativas. Além disso, concebe que este cidadão crítico pode se posicionar com relação a questões estruturais da escola como a qualidade da comida fornecida nas merendas. João Antônio, por sua vez, afirma que o aluno crítico deve ser aquele capaz de também questionar os conteúdos escolares, perceber suas múltiplas versões e contradições bem como saber argumentar e ouvir o ponto de vista do outro.

Logo, aparenta-se que a ligação com os conhecimentos escolares parece ser mais de repulsa e afastamento, mostrando tal como foi pontuado por Laclau, que qualquer processo de fechamento precisa de um exterior constitutivo para estabilizar provisoriamente qualquer significado. Assim sendo, opera-se com a questão dos conhecimentos escolares (associados à ideia de conteúdos) como estratégia de caracterizá-los como elemento antagônico do cidadão crítico, devendo ser deslocado para o exterior dessa fronteira.

Em suma, o discurso hegemônico percebe o aluno cidadão crítico como aquele que não absorve tudo que o apresentam, indagando tudo aquilo que assiste ou lê. Todos concordam que ele deve saber se posicionar, questionar e não entender as situações atuais como sendo naturalizadas. Neste ponto, as professoras Cláudia e Marcela enfatizam que formar cidadão crítico é trabalhar no sentido de contribuir para que seus estudantes da Educação Básica Pública percebam que nem tudo o que escutam é verdade. Por este motivo, devem contestar, problematizar, emitir suas opiniões, refletir criticamente sobre o que assistem na televisão ou o que ocorre em programas do estilo dos reality shows. Ao mesmo tempo, julgam que a História é o espaço para se fazer isso, inoculando curiosidade neles e instigando-os a não aceitarem passivamente como verdade o que é falado na sala de aula, visto que o discente deve compreender a existência de várias versões e escolher aquela que mais se identifica.

Existiram outros discursos que procuraram associar a questão da cidadania com a perspectiva do voto, mostrando como caminham lado a lado vocábulos como cidadão, eleitor, voto, decisões, escolhas, dentre outros. Tal ponto de vista pode ser vislumbrado se tomarmos como parâmetro os conceitos de “Ter Consciência de que tudo é uma escolha”, “Respeito ao voto vencido e ao voto vencedor”, “política”, “Decisão”, “Responsabilidade”. Neste caso, portanto, o cidadão crítico é aquele que tem consciência da importância de saber votar, ou seja, de saber escolher seus governantes, uma vez que este ato é entendido como uma forma de exercício da soberania do povo tal como foi formulado por autores do século XVIII como Rousseau. Assim sendo, predomina ainda uma compreensão de cidadania muito vinculada ao seu apelo político, dos direitos de votar e ser votado e da relação com o Estado como foi sinalizado por Bittencourt (2001). Em outros termos, a definição de cidadão dialoga com aquela instituída pelo Direito Eleitoral na qual defende que uma pessoa só é considerada cidadã de fato quando possui em mãos o documento do Título de Eleitor.

Existe ainda a preocupação de se destacar que o aluno, por exemplo, tenha consciência da importância das suas escolhas, mesmo que em algumas situações não tenha pleno domínio, e da necessidade de lutar para expressar suas opiniões, bem como para que sejam ouvidas, enfatizando, por conseguinte, uma mescla de discursos.

Assim sendo, o segundo discurso fixador de sentidos de cidadão crítico articula-se ainda naquela concepção mais tradicional e clássica dos direitos e deveres (individuais e coletivos) e do voto.

Olha só, eu acho que o aluno “cidadão crítico” é aquele que conhece os seus direitos primeiramente, os seus deveres, tá? Eu vou falar pra você... De certa forma, eles... De certa forma não, todos os alunos da rede pública conhecem os direitos deles, todos os direitos. Eles não sabem os deveres, eles sabem os direitos. Eles sabem que eles podem fazer queixa disso, fazer queixa daquilo, que se você colocar a mão nele, eles podem te processar porque você tá agredindo, né. Então, eles sabem desses direitos todos. Eles sabem que você não pode deixá-los na sala de aula mais tempo porque eles têm o direito à merenda, que eles têm o direito ao passe livre... Eles sabem disso tudo. Isso eles sabem. Então, eles já são cidadãos críticos para os direitos deles, que eles exigem todos, eles vão aos lugares que você menos imagina. Mas eles ainda não têm a crítica da realidade do mundo que eles vivem, eles só tem a realidade do mundo que eles vivem lá na comunidade e lá não existe crítica, existe uma obrigação. Você faz ,você é obrigado a fazer porque é o que o “dono” da comunidade mandou você fazer. Então, eles não... a noção deles aqui fora pra eles, eles têm direitos; lá dentro, eles só têm obrigações. Aqui fora, eles não têm as obrigações. Então, eu acho que o cidadão crítico dentro da escola é aquele que vai começar entender que ele tem direitos, mas eles têm deveres e que se ele unir essas duas coisas, ele vai ter uma escola de melhor qualidade. (Roberta, escola 4, grifos meus).

Mais do que essa coisa, assim, do que ele adquirir conhecimento acadêmico, aquela coisa conteudista, é ele conseguir com elementos que tem com as ferramentas

entender, por exemplo, **que a questão da escolha, ela é melhor do que a imposição. Ou que ele tem que lutar pra que haja escolhas.** Numa das provas que eu fiz agora, eu coloquei, tava dando aula sobre Grécia Antiga, e um dos pontos é ele entender qual das opções abaixo seria a mais “democrática” (entre aspas). Então, um dos alunos da sala é escolhido representante; a mãe vai passear com o filho, mas não pergunta pra que lugar ele quer ir, ela decide; ele ganha um sorteio de uma viagem, mas o destino é pré-determinado ou os alunos da sala fazem votação pra escolher que filme vão ver durante a aula. Assim, essa ideia de que em um dos pontos eu escolho e nos outros me é imposto, eu acho que é o início, uma semente de formação que eu tenho o direito de escolher. Não precisava trabalhar altos conceitos complexos com meninos de 12 anos... (Aline, escola 2, grifos meus).

É aquele que tem condições de ler, de interpretar, de entender o que ele leu pra ele conseguir fazer opções na vida dele. **Aí, ultrapassa a questão só do ensino. Eu acho que eles podem relacionar isso com a vida prática, por exemplo, eleição que seria um exemplo de como eles estariam exercendo cidadania** e tal... (Érica, escola 8, grifos meus).

Pelos trechos transcritos acima, podemos observar que a associação entre cidadania, eleição, direitos e deveres, seja para reforçá-la ou para questioná-la, continua ainda muito forte no pensamento dos professores participantes da pesquisa. Entretanto, as falas das professoras Aline e Érica trouxeram uma articulação entre o conceito de cidadania e o conhecimento escolar.

Aline parte para a questão das escolhas para caracterizar significações para o bordão em análise. No seu ponto de vista, é importante priorizar, no ensino de História, a questão das escolhas em detrimento dos conteúdos. Sua fala nos oferece indícios de como está sendo pouco formulada a articulação entre cidadão crítico e conhecimento histórico escolar, visto que os conteúdos escolares (não entendidos como sinônimos de conhecimento escolar, mas importantes na constituição deste) continuam sendo marginalizados, indo para um lugar mais periférico desta cadeia.

Podemos ainda antever como é marcante a presença dos conteúdos ligados à Grécia Antiga (principalmente no que se refere à sociedade ateniense) para discutir as questões de cidadania e democracia, nos dias atuais dentro das aulas de História no Ensino Básico, a partir de comparações com aquele contexto temporal, mostrando, assim, uma coerência com os conteúdos destacados nos documentos curriculares (PCN, Currículo Mínimo, Orientações Curriculares de História) para se estabelecer tal ligação.

A fala de Érica guarda certas similaridades com o que foi defendido por Aline tanto no que se refere à secundarização do ensino do conteúdo de História quanto no destaque que concede às eleições como momento de exercício desta cidadania crítica, reforçando a tese de

que o conceito de cidadania continua sendo mobilizado ainda muito voltado para a questão do voto e do exercício dos direitos. Todavia, sua fala traz de volta uma dimensão que ganha cada vez mais destaque no ensino da História: o domínio da leitura.

Sobre o discurso que fixa sentidos de cidadania a partir de seus diálogos com o conhecimento escolar, cabe fazer algumas afirmações. Na maior parte das entrevistas, tive a oportunidade de verificar que a ligação entre o bordão do “cidadão crítico” e o saber histórico escolar quase não existe. Apenas Gustavo, assim como ocorreu na análise do bordão da “realidade do aluno”, foi o único docente que utilizou o conceito “História” para associar com o de “cidadão crítico”, mostrando-nos como pouco tem sido efetuada tal operação de se relacionar os conhecimentos escolares com esses bordões de modo que são poucos os discursos que os fixam dentro de uma mesma cadeia de equivalências, predominando ou uma conexão muito frágil (subalternizada) entre eles ou uma dicotomização que os posiciona em lugares (anagônicos) distantes dentro de uma mesma formação discursiva.

Nas poucas vezes em que tal articulação é feita, prioriza-se mais a dimensão axiológica da História, ou seja, parte-se da priorização do domínio de certas habilidades como a leitura, a comparação de temporalidades, a compreensão de noções como mudanças e permanências e a argumentação com coerência.

Tais habilidades são muito importantes para um ensino de História de qualidade. Entretanto, tal como destaquei na questão da “realidade do aluno”, sustento aqui meu argumento em prol do não esquecimento dos conteúdos e das interações entre os aspectos epistemológicos e axiológicos da História para se fazer tais articulações.

Concordo que uma História Tradicional, Positivista e Conteudista não será a solução dos problemas enfrentados pelos docentes de História no ensino público, entretanto tenho dúvidas se colocar os conteúdos históricos escolares num papel marginalizado contribuirá para algum avanço no ensino de História.

Não faço aqui apologia alguma ao retorno do “conteudismo”, só penso que operar com o conhecimento escolar sem os conteúdos e seus fluxos de cientificidade, mobilizados no processo da transposição didática, pode tornar o espaço da escola desnecessário, uma vez que sua função principal de produzir e distribuir o conhecimento passa a ser desvirtuada, dificultando ainda mais a implementação de algo almejado por diferentes setores da sociedade, o ensino de qualidade nas escolas públicas do país.

Muitos discursos reforçaram a ideia de que a larga quantidade de conteúdos a se passar para os alunos impede chegar-se à formação de cidadãos críticos, enaltecendo a ideia de divergência entre os dois elementos.

Críticos sim, agora cidadãos? Não sei, eu acho que fica muito peso em cima do ombro da gente. Eu acho que a História ela tem esse papel, mas não a História como toda a escola, né? No caso, a escola que tem esse papel de conceber cidadania, mas a parte de crítica, eu acredito que a História, ela ajuda sim a desenvolver esse pensamento crítico no aluno e tudo, mas junto com as outras disciplinas. A História sozinha não... Acho que só a História não consegue dar conta. O aluno precisa ter uma leitura boa, precisa da língua portuguesa, precisa ter uma noção dessas outras coisas pra conseguir chegar ao pensamento crítico. **Só com a História, eu acredito que não, não é tão possível. Eu acho que o ensino da História ainda ajuda sim, mas do jeito que tá hoje, é difícil. Porque você, a gente virou um transmissor de conteúdo, porque você tem que terminar aquilo, tem aquela meta e tem que acabar com aquilo e como você vai fazer às vezes no meio de tudo isso ainda fazer com que o aluno pense nessas coisas se ele tá lá só copiando, copiando, copiando?** E às vezes, você não consegue. Inclusive, na escola 4, eu tinha muito esse problema (...) porque os alunos não tinham livro, a maioria não recebia livro porque não tinha livro pra todo mundo ou então eles recebiam e não levavam, jogavam fora, sei lá. A apostila, eles recebiam e jogavam dentro da passarela. Então, você... como é que você ia passar matéria? Era tudo no quadro, então copia, era cuspe e giz direto. Então, fica difícil você formar o cidadão crítico que só copia, né? (Marcela, escola 4, grifos meus).

Destaco ainda como na sua fala aparece expressamente esta dicotomização entre o conhecimento escolar e o bordão. Aquele expressa-se sintetizado na palavra conteúdo, mostrando que o fato do professor de História ter uma grade curricular extensa a ministrar, nos dias atuais, torna-o um “mero transmissor de conteúdos”, fazendo com que os alunos só copiem a matéria do quadro.

Mesmo considerando que esta pesquisa não faz parte do campo da Didática e nem está preocupada em avaliar metodologias para o ensino de História, concordo com a docente quando afirma que não se forma cidadão crítico quando estes passam todo o tempo da aula copiando a matéria. Entretanto, o que mais me intriga é esta dissociação fixada que coloca como sendo difícil trabalhar com a “realidade do aluno” ou formar “o cidadão crítico” por causa dos vários conteúdos que o professor deve dar conta. Opera-se, nesta lógica, com uma concepção de conteúdos que os colocam como inimigos de um ensino de qualidade e inovador em História que não sei até que ponto procede. Não haveria a possibilidade de se fazer outras leituras sobre esses conteúdos de modo a colocá-los na mesma cadeia de equivalência para um ensino de qualidade? Será que para formar o cidadão crítico no ensino de História é dispensável o diálogo com sua dimensão epistemológica?

Esta fala não é exclusividade de Marcela. Outros docentes como Rafael e Aline também pontuaram este distanciamento entre conteúdos e cidadania, colocando-os em pontos distantes no interior de suas fixações contingenciais como já foi mostrado. Além desses,

outros trechos contribuem para reforçar a ideia de desvalorização do conhecimento escolar no âmbito do ensino de História, muito articuladas a expressões como “conhecimento do professor”, “matéria” que acabam, por sua vez, remetendo àquela concepção de História Tradicional voltada para a memorização de nomes e de eventos cronológicos.

Primeiro é o professor ter cuidado de não ser o dono da verdade. **O conhecimento do professor num passado não muito distante, eu dizia que o professor trazia o conhecimento, colocava sobre a mesa e os alunos debulhavam sobre eles e reconstruía da sua forma e da sua maneira. Atualmente, eu percebo que o conhecimento tá colocado, que agora democratizar continua sendo papel do professor,** democratizar esse conhecimento, mas o professor abrir mão de ser o sujeito de sala de aula, professor abrir mão de que o livro é o instrumento de construir esse conhecimento, professor abrir mão de que a resposta certa existe e ele põe ela no quadro pro aluno responder numa prova. Eu acho que é o professor perceber que o grande sujeito desse cenário é o aluno. Da forma que o aluno puder lidar com esse conhecimento e o professor contribuir, eu acho que é por aí. (Leandro, escola 1, grifos meus).

Segundo, eu acho que a sala de aula não foi feita só pra dar matéria. Então, eu tenho uma preocupação muito grande de trabalhar, dentro da aula de História, que eu acho que é o momento até mais importante, uma das matérias Geografia e História, que são mais interessantes pra se falar disso, pra falar do conceito de cidadania, de ética, de moral. Por exemplo: quando a gente tava trabalhando Roma, quais são as formas principais de estrutura política de Roma? Aí vem Realeza, Monarquia, República. A gente foi trabalhando tudo a respeito de República pegando a Democracia em Roma e fomos falar como é que era no Brasil. A gente fez isso. “Vocês vão votar? Quem são os candidatos? Vocês vão votar em quem? Ah, vereador. Então, melhor: quais são as formas? O que que tem no Brasil? Ah, é o presidente da República... Qual foi o papel do presidente da República? E a gente pode exigir nossos direitos de que maneira? Tô falando o que eu fui trabalhando com eles. Trabalhando assim. E eu espero deles que eles deem as respostas deles a respeito dessas coisas. (Roberta, escola 4, grifos meus).

Os dois trechos remetem para uma discussão sobre a necessidade de se questionar os conhecimentos escolares e colocá-los num papel que não seja de protagonista na sala de aula. Pela fala de Leandro, repara-se que o docente informa-nos uma associação da ideia de saber escolar com o conhecimento do professor, do livro didático, portadores de uma versão única e de uma verdade absoluta, típicos daquele tipo de História Positivista. Fazendo uma comparação entre distintas temporalidades, Leandro crê que a democratização deste conhecimento é importante, entretanto, reforça a ideia de que o sujeito da sala de aula é o aluno não sendo nem o professor e nem o conhecimento, mostrando, assim, uma influência muito forte das correntes pedagógicas construtivistas em sua entrevista. Já Roberta sinaliza que a sala de aula não é lugar só de dar matéria, mostrando como certos temas históricos (como os regimes de governo) podem ser trabalhados num diálogo que envolve tempos presentes e passados, mas como os professores caem no risco ou de só priorizar a questão do

passado (mais focada para a dimensão epistemológica) ou de só abarcar a questão do presente (concentrando-se mais nos aspectos axiológicos), mostrando, assim, a dificuldade de se estabelecer uma intersecção entre eles. Isso pode ser explicado pela marginalização que o conhecimento histórico escolar (sobretudo através de seus conteúdos) sofre neste processo de tentar articular com momentos desta cadeia de equivalência, aqui nomeados como os bordões em voga nas políticas curriculares como a “realidade do aluno” e o “cidadão crítico”.

Uma exceção ao discurso universal, totalizante é a fala de Renata. Esta acredita que o aluno só vai ser crítico se souber o que está estudando, ou seja, o conteúdo que está aprendendo. Mais uma vez, assim como ocorreu na análise do outro jargão, ela advoga o papel central do conhecimento escolar. Seguindo sua linha de raciocínio, fazendo uma retrospectiva através da História, o estudante pode conseguir entender o porquê do Brasil estar do jeito que se encontra.

Ele só vai ser crítico se ele souber o que ele tá estudando. Se ele entender a importância e entender a vida dele. Por que que o Brasil hoje tá desse jeito? Você tem que fazer uma retrospectiva. E aí ele consegue fazer essa crítica, e olha mas sai assim tranquilamente. Porque, hoje em dia, não é como na minha época claro que sou mais velha que você, quando eu estudei, a gente aceitava as coisas, ninguém questionava nada de professor, não que não pudesse questionar, mas não era comum questionar. Então, eram verdades absolutas, não que... a gente até poderia discordar de alguma coisa, mas a gente ficava na nossa porque era um padrão de respeito, de achar que ele sabe mais, né? Ele não ia errar naquilo. Hoje em dia, não. Há uma liberdade de expressão e eu dou liberdade ao aluno porque dar liberdade não é faltar com o respeito e eles sabem aonde eles param. Se você não der isso, aí que as coisas complicam. (Renata, escola 3, grifos meus).

Por esta fala Renata ainda considera ser muito mais propício, nos dias atuais, tanto formar cidadãos quanto trabalhar com as experiências de vida dos alunos pelo fato de haver mais liberdade no espaço da escola de se questionar e de ter se rompido com aquela ideia de que tudo dito por professor dever ser considerado uma verdade absoluta. Porém, tal pretensão de articular os conteúdos dentro desta cadeia de equivalência continua sendo um movimento tímido por parte dos docentes.

Não vou cometer o risco de generalizar os discursos e banalizá-los de modo a afirmar que todos os docentes entrevistados são contra o trabalho com os conteúdos escolares nas aulas de História (ou que só estão preocupados em transmitir todas as matérias da grade curricular sem se preocupar com a questão da formação cidadã) ou que não concebem a importância destes saberes dentro do espaço da escola, uma vez que tais preocupações foram também observadas.

Quando eu costumo começar a aula com eles, eu tento começar falando o seguinte: “Pra que que vocês estudam História?”, aí eu pego alguma coisa que tá acontecendo

na televisão. Aí, na época, tava falando do... tava tendo aquela novela das oito, né, no início desse ano, que tinha um funcionário que chamava, que chamava a patroa de “Sacerdotisa do Nilo”, não sei o que, blábláblá. E aí eu peguei esses exemplos e aí eu falei: ”Esses termos linkam vocês a que?”; “Ah, o Egito, tal, não sei o que”. Então, aí eu comecei a pegar algumas coisas que a gente viu na televisão e aí eu falei pra eles: “Isso vocês aprenderam na escola. Esse link que vocês tão fazendo aqui agora comigo, vocês aprenderam na escola. Não tem outro lugar que vocês tenham aprendido isso. Vocês hoje podem até ter esquecido disso, ter esquecido aonde que vocês agregaram esse conhecimento, mas foi na escola”. Então, é bobagem, mas é alguma coisa, uma herança que a gente deixou, né, alguma coisa, eles... alguma coisa eles vão agregar ali que vai levar pro resto da vida, eles vão até esquecer de onde aprenderam. (Vitória, escola 7).

Todavia, esta fala que defende, de certo modo, ainda a importância da escola no que se refere à construção de saberes apresentou-se como minoritária dentro da minha pesquisa. No geral, os bordões de trabalhar com a “realidade do aluno” e de formar “o cidadão crítico” estão interligadas no sentido de preencher o ponto nodal “qualidade de ensino de História” através da assunção de algumas habilidades como compreender, relacionar, criticar, questionar e interpretar, que considero, tal como defendido por Bahiense (2011), podem fazer parte de lógicas equivalenciais que tornam hegemônicas as competências dentro dos discursos da área educacional.

Percebe-se, neste movimento, uma forte prática articulatória que reforça as conexões entre tradicionalismo e conteudismo, tornando, assim, os conteúdos históricos escolares elementos excluídos da cadeia discursiva que busca instaurar sentidos provisórios e precários para os bordões em análise. O avanço desta tendência, ao esvaziar as discussões sobre os conteúdos escolares, periga despolitizar a discussão acerca do conhecimento escolar dentro da disciplina História, fazendo desmoronar seus processos de questionamento e problematização caros à perspectiva pós-estruturalista aqui adotada.

Logo, um discurso bastante recorrente foi aquele que articulou as categorias de cidadania e conhecimento hibridizando com o discurso das competências. Cláudia, por exemplo, assume que o domínio da leitura uma marca indispensável para se formar cidadãos críticos, frisando, assim, o quanto essa habilidade (interagindo com as demandas por alfabetização) encontra-se fortemente relacionada quando pensamos num “ensino de História de qualidade”. Para este caso, destaco palavras como “Leitor”, “Leitura” e “Poder Comparar realidades diferentes” como exemplos que se articulam ao bordão da “formação do cidadão”. Segundo Alvarenga (2010), existe uma forte preocupação em associar vocábulos como alfabetização, leitura, escrita e cidadania, impulsionando, assim, a valorização das habilidades de leitura e interpretação (de textos, gráficos, charges, documentos) como medidas da qualidade de ensino. Portanto, observa-se como no caso da disciplina escolar História a

dimensão da leitura, que sempre teve uma importância muito grande, adquire um outro sentido de relevância, uma vez que associa-se a essa concepção hegemônica (que prioriza competências e habilidades) em torno do discurso do ensino de qualidade e é mobilizada, ao mesmo tempo, para se distanciar daquilo que tem sido categorizado como exterior constitutivo: os conteúdos escolarizados.

Desta forma, corremos sérios riscos de criarmos uma vinculação perigosa que coloca História como sendo igual à Leitura (ou como sendo uma “ferramenta auxiliar” da disciplina Língua Portuguesa), na qual os alunos seriam avaliados apenas pelo domínio ou não de informações dos textos, esquecendo o domínio de conteúdos e temas importantes para a formação de uma consciência histórica. O perigo disso tudo é a possibilidade de se criar nos alunos uma compreensão da narrativa histórica como sendo um texto qualquer, não apontando para as especificidades da ciência História e nem salientando os elementos da intriga e da orientação no tempo como destacado no capítulo anterior.

Além destes discursos ligados à criticidade, direitos / deveres, conhecimento escolar, competências, o significante “cidadão crítico” ainda foi associado ao discurso que prega que cidadão é aquele que atua no sentido de transformar sua comunidade, seu bairro ou sua sociedade. Tal percepção acopla-se com aqueles pensamentos de movimentos sociais de esquerda que defendem o papel ativo dos indivíduos e a importância de sua mobilização em greves, passeatas, revoltas, dentre outros. Assim sendo, nesta terceira situação, a concepção de cidadão crítico interage com termos como militância política, atuação política e transformação social. Esse discurso pode ser exemplificado se tomarmos como referência conceitos como “Ser Sujeito da História”, “Possibilidade de Transformar”, “Atuante”, “Juventude”, “Presente” e “Futuro”.

O cidadão crítico, neste sentido, é aquele que pode atuar tanto no sentido de transformar sua realidade imediata como trabalhar em seu processo de transformação em momentos futuros. Reparamos aqui a confluência de certas palavras para variados discursos. Por exemplo, “ser sujeito da História”, além de ser outro bordão extremamente presente nas políticas curriculares atuais de História, dialoga tanto com o discurso hegemônico da criticidade quanto com esse terceiro, mostrando, assim, que esta divisão não é algo estanque e isolado, e sim uma estratégia didática para ressaltar aquilo defendido por Laclau e Mouffe do entrecruzamento de variados discursos em torno dos processos de constituição provisória dos significados.

Outros argumentaram que atitudes ou posturas julgadas como indisciplinadas, em certas circunstâncias, poderiam ter sido um ato crítico do aluno. Gustavo acredita, por exemplo, que a formação do cidadão não é só feita no momento do ensino-aprendizagem, podendo ocorrer a partir de palavras ditas na sala de aula ou em atitudes tomadas por um docente como retirar o aluno de sala e, posteriormente, conversar com ele e seus responsáveis.

Até na própria atitude do aluno, porque o aluno quando ele, o aluno, ele é inteligente. Muitos professores acham que não, mas o aluno, ele é inteligente. Ele chegar e, por exemplo, se ele, se você formar um cidadão quando eu tô falando aqui de coisas externas. Mas, a consciência maior está dentro dele próprio. **Quando você consegue convencer o aluno de que o que ele faz tem alguma repercussão positiva ou não, acabou. Você conseguiu formar o cidadão ali na sua sala de aula. Então, por exemplo, quando um aluno chega, você retirar um aluno de sala, você retirar um aluno de sala, você pode retirar um aluno de sala simplesmente por tirar, aquilo ali não vai ter efeito nenhum.** Entendeu? E tomara que no dia seguinte você tire novamente, entendeu? E depois no terceiro dia você vai tirar ele novamente. Por quê? São saídas de sala que não surtem efeito nenhum. A sua retirada de sala não formou cidadão nenhum. Agora, a partir do momento que você retira de sala, aí você fala, ai você chega, você retirou o aluno de sala, tirou, tá legal, simplesmente tirou, sentou com o aluno, você conversou com ele, chamou a família, chamou o pai? Isso é formar cidadão. Ah, mas se chamar não vai... Chama de novo. Você vai formar cidadão. Entendeu? Porque, às vezes, você não pode ser dono de tudo sozinho. Então, por isso que às vezes é retirado de sala de forma inútil. E, às vezes, é incompetência de todo mundo. Talvez o que tem menos culpa é o aluno. Que tem menos culpa de ser retirado de sala é o próprio aluno, que é o menos culpado de tudo. (Gustavo, escola 6, grifos meus)

Por fim, alguns discursos priorizaram a questão da cidadania mais voltada para o mundo do trabalho e do consumo tal como foi destacado por Macedo (2008,2009). Gustavo e Roberta, talvez pelo fato de também lecionarem para alunos mais velhos que já possuem emprego, sinalizam que o estudo de temas como a Revolução Industrial permite trabalhar as questões da querela entre necessário x supérfluo, do consumismo, do uso das novas tecnologias comparando-se com as formas de comunicação existentes ao longo do tempo; do mercado de trabalho, dos direitos dos trabalhadores, da escolha das profissões, das rotinas de cada uma, bem como das suas vantagens e desvantagens. Visualiza-se, assim, aquela ideia do trabalho servir como porta de entrada para pensar a cidadania e seus limites ainda nos dias atuais.

Assim sendo, esta análise pelas significações do bordão da “formação do cidadão crítico” mostra-nos as disputas e articulações hegemônicas entre diferentes sentidos para ocupar o lugar do universal, lugar este que sempre cria uma fronteira, deixando o “outro” de fora. A partir de nossas análises, vale a pena perguntar qual é a função discursiva do conhecimento escolar dentro de tal cadeia.

4.2.3- Que articulações possíveis?

Meus objetivos principais... Primeiro é fazer a pessoa gostar de estudar. Acho que o aluno gostar de pensar mais do que de estudar. Colocar questionamentos, “caraminholas”, questionar o que é dado como certo hoje, como se coloca determinada situação e a gente tentar mostrar o outro lado... Eu acho que é a primeira parte. (...) Essa é a primeira coisa que eu acho importante: é a gente fazer a pessoa gostar de estudar, porque ela vai, dentro da minha proposta, passar a questionar as situações que a gente vive hoje; depois é que vem qualquer outra coisa tipo entender a realidade, virar cidadão, votar criticamente, isso aí acho que não é muito... (João Antônio, escola 5)

As articulações entre as expressões “realidade do aluno” e “cidadão crítico” foram visualizadas, principalmente, nas concepções que consideravam a História como um ponto de partida para se entender ou questionar o presente e, a partir disso, os alunos, na condição de cidadãos, podem atuar no sentido de transformar a sociedade que vivem e as injustiças que nela ainda persistem, considerado o ponto de chegada.

Assim sendo, o discurso hegemônico nas entrevistas realizadas foi aquele que, em articulação com o que enfatiza a postura questionadora dos estudantes, afirma que o cidadão crítico é aquele que consegue se posicionar perante a sua realidade de vida e sobre as questões sociais mais amplas.

Resumindo, trazendo pra cá... pra mim ser crítico é ele se perceber quem ele é, qual é a posição dele na sociedade e procurar reagir de uma forma inteligente pra essa situação. Por isso que eu não gosto de rotular meus alunos como virtuosos, como bons, como má índole. Ele pra mim tem que dar uma resposta satisfatória para ele, tá entendendo? Então, ser crítico é se ele se compreender, “pô sou um aluno de comunidade, eu sou um aluno, eu sou um camarada pobre, o que que eu almejo?” Em que que a História póde ajudar ele nisso? Ele perceber outros atores históricos, de outros momentos, e a respostas que eles deram se foram satisfatórias ou não. (Arthur, escola 1, grifos meus).

De acordo com o trecho acima, Arthur entende que um aluno para estar na condição de cidadão crítico, precisa perceber quem ele é e ter noção do papel e lugar que ocupa na sociedade. Tendo conhecimento disso, ele deve agir de uma forma inteligente para enfrentar sua realidade de vida. A disciplina escolar História pode contribuir nesta tarefa mostrando os exemplos e as atitudes realizadas pelos atores históricos em outros tempos e situações, permitindo ao estudante classificá-las como positivas ou negativas e, quando possível, refleti-las em interação com seu cotidiano de vida.

Este posicionamento aponta para um sentido de História muito próximo daquele veiculado pela *Historia Magistra Vitae* na qual serve como uma espécie de espelho ou como pano de fundo para inspirar situações atuais. Segundo este docente, formar cidadãos críticos é estimular os alunos a compreenderem a si mesmos e a posição que ocupam na sociedade, tendo como grande referência a ideia de que todos são agentes históricos.

O professor ainda destaca que o estudante deve assimilar, de forma autônoma e a partir de suas experiências, o que é ser um cidadão crítico e não decorar por meio de definições prontas e acabadas, tal como aparece em alguns livros e nos cadernos pedagógicos elaborados pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

Outras falas coerentes com a de Arthur também emergiram:

Pesquisador: É. O que você compreende pela ideia de formar cidadãos críticos do Ensino da História?

Professora: Do Ensino da História... Tá. Vamos lá. O tempo inteiro eu tenho tentado fazer isso, mas vamos traduzir em palavras. **A cada momento que tem um fato, um acontecimento importante dentro do país, eu gosto que eles deem o seu posicionamento.** Até... Pode-se falar com noturno disso também? Tá. Eu gosto que eles dêem o posicionamento. “Você viu esse filme? Você gostou desse filme? O que que você gostou? Você acha que é bom um homem tratar uma mulher assim? Que as mulheres não pudessem fazer isso?” Eu falei assim. Aí, eu pego uma música, Chico Buarque, “mire-se no exemplo daquelas mulheres de Atenas”, vamos fazer, vamos refletir. “Você acha que uma mulher hoje tem o papel disso?” Pra eles, a maioria, na comunidade onde eu trabalho, eles são extremamente machistas. Então trabalhar isso de que a mulher tem o direito de ser uma mulher independente, é preciso discutir isso muito em sala. E isso dá muita briga, isso dá muita briga, então, o tempo inteiro trabalhando isso. (...) E eu espero deles que eles deem as respostas deles a respeito dessas coisas. (...) **Então, trabalhar cidadãos críticos é poder ver o que eles, o que que a escola pública aonde é que eles estão, qual é a comunidade que eles estão, que eles, se eles querem viver nisso toda vida...** Alguns querem, tá? Ontem uma aluna falou pra mim: “Eu não quero estudar”. “Não? Então, você vai ser o que?” “Vou ser bandido! Vou ser mulher de bandido!” E aí a gente parou pra conversar isso com a turma inteira. (...) Eu acho que, assim, agora aquela questão do cidadão que vai discutir política, altamente politizado, não vai ser por aí ainda não. Nem sei se eles vão conseguir chegar a isso... (Roberta, escola 4 grifos meus).

Roberta pontua sua resposta olhando para a mesma direção que Arthur, visto que considera que o cidadão crítico é aquele que, constantemente, reflete sobre as consequências de seus atos, tem ciência do que faz, entende seu papel na sociedade e reflete acerca do que quer como projeto de vida. Igualmente, deve saber se posicionar sobre filmes e diversificadas temáticas do tempo presente como a situação das mulheres, as relações trabalho, as políticas assistencialistas, a escola pública e, sobretudo, no que se refere à realidade de vida que levam e suas ambições (ou não) de mudarem-na; advoga que o cidadão crítico deve dar suas respostas para as múltiplas questões da atualidade.

Destaco que, quando a professora traz a questão da “realidade do aluno” em diálogo com o bordão da formação do cidadão crítico, continua sendo associada com os estereótipos de comunidade carente, violência e bandidagem, mostrando a força que tal fixação possui nos discursos da maior parte dos docentes entrevistados. Roberta ainda salienta um juízo do que não seria um cidadão crítico, pensando no aluno da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro em interação com sua realidade de vida: o fato de não ser um sujeito altamente politizado, que irá discutir sobre política. Esta concepção nos indica o quanto a questão da

política (pensada, neste caso, mais ligada a conceitos como votação, partidos políticos e Estado) ainda está fortemente enraizada nos discursos que pensam sobre o conceito de cidadania no Brasil.

Rafael foi outro professor que estabeleceu tal vínculo entre os bordões em destaque nesta pesquisa:

Então, formar alunos críticos é tentar minimamente formar seres humanos que possam entender essa realidade... que realidade? Uma realidade injusta, desigual e poderem minimamente com discussões, aquela história daquela menina lá, daquela aluna de Santa Catarina, daquele blog, que denuncia os problemas de uma escola e que hoje teve no jornal de grande circulação no final de semana, de novo voltou, que várias, acho quase 500 mil curtidas no facebook, e essa prática é interessante... é democratizar a escola e muitos colegas ainda têm um certo medo, como que pode os alunos gerindo, tinha que passar ainda pelo crivo da hierarquia... (...) Se a gente quer que essa geração possa, de alguma maneira, formar e fazer um país mais democrático, mais justo, é também que eles possam entender o que eles estão pensando e não copiando meramente, mas tentando ser agente transformadores do que minimamente da realidade mais imediata, que é passar de ano até nas questões mais centrais... (Rafael, escola 2, grifos meus).

Rafael é outro educador que concorda com o discurso que relaciona o bordão do “cidadão crítico” com a ideia de posicionamento crítico perante a realidade vivenciada. Pensando tal como Roberta, sinaliza para seu caráter de ausência chamando a atenção para problemas sociais como as desigualdades e as injustiças. Formar o cidadão crítico é trabalhar com a perspectiva que sugere que qualquer tema, qualquer colocação (inclusive aquelas ditas pelo professor) deve ser pensado, criticado e debatido pelos estudantes como já foi destacado por outros entrevistados.

Isso significa um esforço na tentativa de cooperar minimamente pra que essa geração de jovens e adolescentes, ao ler um livro, ao aprender uma matéria, possa digerir / refletir estas informações (e não apenas absorvê-las passivamente), dando sentidos próprios a isso tudo.

O cidadão crítico em sua fala se afasta justamente daquele tipo de aluno que normalmente se tinha durante o predomínio da História Tradicional e Positivista na Educação Básica: copistas da matéria do quadro, memorizadores de datas, nomes e eventos e reprodutores das palavras dos professores e dos manuais didáticos. Podemos, portanto, observar um discurso hegemônico latente sobre o jargão da “formação do cidadão crítico no ensino de História” que defende que o aluno deve ser uma pessoa questionadora de qualquer informação passada a ele, bem como deve saber se colocar frente aos diferentes assuntos gerais, além de perceber, em diálogo com sua realidade de vida, sua posição nesta sociedade e atuar no sentido de transformá-la ou não.

Podemos considerar que os bordões em análise nesta pesquisa caminham imbricados e possuem um exterior constitutivo em comum: o ensino de História tradicional, centrado em seu caráter memorizador, que prioriza nomes e datas em que os professores falavam e escreviam os conteúdos no quadro e os estudantes tinham que decorar estas informações para tirar notas boas nos exames avaliatórios. Tal visão historiográfica é colocada como antagônica, portanto, para um ensino de História de qualidade, possuindo pouca relação com estes jargões.

Já Cláudia aponta para o imbricamento destes jargões a partir de uma questão importante: as demandas do tempo presente, como é o caso as demandas da diferença.

Eu acho que é criar respeito pela humanidade, eu acho importante, por exemplo, eu acho importante eles irem a algum lugar no centro da cidade ou folheando uma revista e eles perceberem que eles sabem mais do que aquilo que tá ao redor deles. Eu acho isso bom. (Cláudia, escola 3, grifos meus)

A docente aponta para duas outras demandas importantes para o ensino de História: a questão da diferença e a articulação deste conhecimento com a realidade de vida dos estudantes. Desta forma, trazendo alguma das informações já traçadas por Magalhães (2009), a educadora reconhece que a dimensão da cidadania no ensino de História, para além de questões como o voto, incorpora a dimensão do respeito ao outro, às diferenças e à alteridade, principalmente no contexto atual no qual se faz 10 anos da implantação da Lei 10639 (2003) que obriga o ensino da História dos povos africanos e 5 da implementação da Lei 11.645 (2008) que acrescentou a obrigatoriedade do ensino da cultura e dos povos indígenas que não costumavam aparecer com muita frequência nas aulas de História. Além disso, chama a atenção para o fato de que o conhecimento escolar como um todo não pode ser simplesmente ensinado tendo como parâmetro exclusivo os conhecimentos que os alunos já trazem de seus cotidianos, posto que a função da escola, longe de descartá-los, é produzir os conhecimentos escolares que interajam, através do processo da transposição didática, com outros saberes, incluindo no caso os conhecimentos acadêmicos de referência, os do senso comum e os próprios saberes que os estudantes vivenciam, ou seja, articular o ensino de História com a realidade do aluno é importante, mas delimitá-la a esta esfera, escondendo deste jogo os conteúdos escolares, ou focar unicamente o ensino de História apenas para o alcance de determinadas competências e habilidades continuará servindo apenas para a manutenção desta imagem negativa majoritária que esta disciplina assume perante os estudantes da Educação Básica das escolas públicas de nossa sociedade.

Contudo, como nenhum discurso encontra-se fixado eternamente na mesma posição, pude constatar que algumas falas acabavam desarticulando tais bordões, colocando-os como

elementos sem nenhum tipo de vínculo. Isso transpareceu em algumas entrevistas que associavam a realidade dos alunos com a questão da pobreza e da marginalização:

Então, eu tô vendo uma realidade assim de professores doentes, tá todo mundo doente, o professor tá doido pra se livrar do aluno, o professor tá... Tô falando a verdade. Pra ele, o aluno é um estorvo no caminho que não quer aprender, que não vai aprender e agente passa ali, dá meia dúzia de coisas e não tá se formando cidadão crítico nenhum. Ninguém tá formando cidadão crítico! **É uma escola que avalia dois mais dois, três por três e acabou-se. É o básico que o cara não vai conseguir passar numa prova pra nada, pra gari nem pra nada.** Ele vai sair pro Ensino Médio não sabendo nada. E ele não vai continuar podendo exigir os direitos dele através de uma votação justa, através da escolha de um candidato, não pode. A gente não pode fazer isso. Então, eu acho que sei lá... Não sei se a escola tá fazendo o cidadão crítico não... Eu não tô vendo isso não. Não tem um grêmio, um grêmio ativo, não tem. O aluno não tem acesso em grupo pra pedir direitos. Os pais não se organizam, a associação de pais e mestres, até pai representante, tem outra mãe de não sei o que, mas eles não querem vir, eles não são chamados ou quando eles vêm, entendeu... Nem aí e os professores não tão também não. Eu não sei, então não sei nem se é má vontade dos professores ou se tá todo mundo cansado, sabe...

(...)

E segundo, eu acho que ninguém vai formar cidadão crítico nenhum enquanto a gente tiver uma realidade igual a gente tem hoje no Brasil. Que a gente tem comunidades, que são verdadeiros, é um Brasil dentro de um Brasil. São, pensa assim na Segunda Guerra Mundial, um gueto, você pega todos os judeus, põe todo mundo ali, eles estão vivendo em guetos, eles têm dialeto próprio, uma realidade própria, que tudo aquilo é. Lá, a gente faz isso, então não vai haver cidadãos críticos e eu fico pensando: qual vai ser a realidade daqui pra frente? Tô esperando pra ver o que que é, entendeu? Então, eu tô numa fase assim meio, meio, pouco triste com a... mas eu não desisto não, sabe... (Roberta, escola 4, grifos meus).

É importante discutir sentidos outros para a caracterização destes bordões de modo a evitar o fortalecimento de discursos que enfraqueçam a potencialidade da escola pública, visto que menosprezar a discussão do conhecimento escolar e dos conteúdos didatizados (em diálogo com as dimensões axiológicas também) em seu espaço pode representar um grande problema: o reforço do estereótipo que a coloca como uma instituição precária, desorganizada que atende estudantes com uma “realidade de vida” totalmente carente (caracterizada pela pobreza e violência) que entram e saem dela sem saber nada, ou seja, sem dominar os conteúdos e sem exercer as atitudes e os valores necessários e coerentes para uma vida em sociedade. É contra isso que advogo em prol dos conhecimentos históricos escolares (e de sua problematização) dentro da área educacional.

4.3- Conhecimento Histórico Escolar: Que função discursiva na cadeia de equivalência definidora de cidadania e realidade do aluno?

4.3.1- No contexto discursivo das entrevistas

O objetivo da presente seção é investigar os sentidos de conhecimento escolar mobilizados pelos professores tendo como referência as entrevistas concedidas por eles. Minha intenção é compreender quais fluxos de sentidos entrecruzaram-se em suas falas, quando questionados sobre a importância, os objetivos e os desafios de trabalhar com a disciplina dentro do espaço escolar.

Construí meu argumento centrando na análise dos discursos hegemônicos que apareceram sobre esse tipo de saber, assim como fiz na seção anterior, não tendo a preocupação de citar todos os discursos que emergiram. Assim sendo, meu interesse é investigar quais discursos se articulam no sentido de ocupar o lugar do universal provisório.

Interrogados sobre como avaliam o ensino de História na atualidade, os professores entrevistados divergiram majoritariamente em duas concepções: de uma lado, há um grupo que salienta que tal disciplina vem se transformando, exaltando aspectos positivos a ela relacionados; por outro lado, os docentes que ainda enxergam na mesma ranços de continuidade com aquelas práticas mais tradicionais que foram hegemônicas ao longo de grande parte de sua trajetória.

Do lado daqueles que julgam que existiram melhoras e avanços na prática pedagógica de se ensinar História, Arthur ressalta o avanço que se teve com a implementação da lei 10639 (2003) que institui o ensino obrigatório da História e da Cultura da África na Educação Básica, uma vez que possibilita valorizar a raiz africana do país. Leandro e Érica também argumentam em prol das mudanças positivas pelas quais passam o ensino da disciplina, apesar de suas falas, como um todo, não fazerem uma simples ode celebratório de tais mudanças.

Eu acho que atualmente o Ensino de História começa a se configurar com uma nova roupagem... Atualmente, o Ensino de História, ele ganha uma certa importância no ambiente escolar, eu tenho percebido isso, **ganha uma certa importância, mas com uma dimensão que é o debate da leitura**. Eu acho que tá dentro dessa dimensão do aluno ler e interpretar textos. (Leandro, Escola 1, grifos meus).

Eu acho que o ensino de História, até por conta dessa formação mais crítica, hoje ele tá mais atualizado, por causa da Historiografia a respeito, os professores tem mais acesso. Agora, por outro lado, a gente lida com alunos que não têm base nenhuma. Isso compromete o nosso trabalho, né? **Porque eles não têm raciocínio histórico, não têm noção de tempo**. (Érica, Escola 8, grifos meus)

Repara-se, assim, a partir dos trechos destacados que o ensino de História vem passando por transformações o que implica lutas em seu distanciamento daquela concepção que o limitava a noções como datas, nomes, eventos, fatos, decoreba, dentre outros. Érica destaca as inovações historiográficas e as fortes recomendações por um ensino cada vez mais crítico (embora pouco se explique que ideia remeteria a esse conceito de criticidade) para defender os avanços existentes dentro do ensino de História, apesar de enfrentar problemas tradicionalmente conhecidos como as dificuldades que os alunos possuem em raciocinar historicamente, na leitura, escrita e interpretação de textos. Leandro, por sua vez, destaca justamente esta questão, ou seja, como a História vem adquirindo uma certa importância no seio da comunidade escolar através da dimensão da leitura, da interpretação e da compreensão de textos, talvez relacionada com a demanda por alfabetização (crescente nos discursos sobre “qualidade de ensino”), pois é recorrente os problemas dos alunos chegarem ao Fundamental II e não estarem alfabetizados. Tal dimensão da relevância da leitura e da escrita pode ser visualizada também na fala da professora Cláudia:

Olha, eu acho que eu vou te chocar um pouco. Eu acho que, eu tenho pra mim assim, minha experiência diz e a minha intuição que no ensino fundamental, que o nome já diz fundamental, o correto é assim... **Pra mim, o objetivo do 1º ano até o 9º é leitura, interpretação, escrita, né, e por conta disso, eu acho que cada disciplina, até a disciplina História, tem que se submeter a isso.** Eu não me sinto diminuída em falar isso. (...). Acho que tinha que ser instrumento, não é só História, todas as matérias tinham que ser instrumentos para leitura, interpretação e escrita. O lance é que quando a gente começa a dar aula, a gente não tem essa ideia. (Cláudia, Escola 3, grifos meus).

O meu objetivo é assim... **Eu não trabalho muito com ensino narrativo factual, eu trabalho muito com leitura...** É dar base para aluno tá interpretando, tendo um conhecimento mais geral a respeito da História do Brasil, do mundo. (Érica, escola 8, grifos meus)

Por estas falas, podemos constatar que a avaliação feita sobre as mudanças do ensino de História vem se hibridizando muito com os discursos que legitimam a inserção cada vez maior das competências e habilidades no Currículo de História e uma dessas ferramentas utilizadas é a leitura, que aparece na maioria dos casos distanciada da questão dos conteúdos escolares, muito ainda analisados sob a ótica daquela História factual, tradicional, de versão única do passado. Faz-se, assim, uma operação que acaba colocando o ensinamento dos conceitos e conteúdos históricos em papel subalterno em relação ao desenvolvimento da interpretação e da escrita de textos, tendendo a esvaziar (cada vez mais a questão dos conhecimentos que os alunos deveriam sair da escola dominando), invertendo, de certo modo, a lógica de prioridade no ensino desta disciplina.

No que se refere à perspectiva que ressalta mais as continuidades no ensino de História, observa-se que tal disciplina manteve praticamente a mesma grade curricular (com exceção da inserção do ensino da História da África). Um dos grandes problemas observados pelos docentes é a dificuldade de se sair de uma História mais tradicional dada a quantidade elevada de matérias que são obrigados a ministrar em cada ano do Ensino Fundamental II, fazendo com que predomine ainda uma perspectiva de pouca reflexão crítica

Analisando as entrevistas, pude constatar três articulações mobilizadas em torno do conhecimento escolar. A primeira estabelece uma relação dicotômica entre reflexão crítica e conteúdo, entendendo-os como dois elementos incomunicáveis, por meio da qual não haveria possibilidade de se formar pessoas críticas através dos conteúdos escolares.

Então, cada professor tem que trabalhar aquele conteúdo e da forma que ele quiser trabalhar. **Ele pode trabalhar aquele conteúdo fazendo, trazendo pra a realidade do aluno ou pode fazer uma coisa super factual** ou simplesmente mostrar como é que as sociedades passaram. (Roberta, Escola 4, grifos meus).

Eu acho que o ensino de História hoje, ele até tem sofrido várias modificações graças Internet, né, a gente tem tido várias formas de buscar, chamar atenção pra História, pros alunos terem interesse, mas, por outro lado, **a minha impressão que dá é que esse interesse tá se perdendo. É que na verdade aquilo que é passado pra gente, pra gente passar pros alunos, a coisa obrigatória que a gente tem que dar, aquela estrutura enorme, são matérias extensas, às vezes você não consegue terminar e por causa disso você não consegue fazer aquilo que você tava imaginando...** (Marcela, Escola 4, grifos meus).

Tá difícil pro professor de História, sobretudo do ensino público, entrar numa sala de aula e corresponder a todas expectativas que nos é passada através dos planos teóricos. **A gente tem que desenvolver uma mentalidade crítica no aluno que não sabe o que que é isso. Então, quer dizer, a gente tem que sair daquela mesmice de só passar informação e tentar passar essa mesma informação que a gente passava antes, mas fazendo com que o aluno mesmo, quer dizer, o aluno crie o seu conhecimento. Isso é de uma dificuldade absurda, né...** Como é que eu vou fazer o aluno criar o seu conhecimento se ele não tá nem interessado no que eu tenho pra falar? Então a gente acaba caindo no, assim, na maioria das vezes, caindo na mesmice de passar informação porque você tem que respeitar o planejamento. Então a gente acaba caindo. (Vitória, escola 7, grifos meus).

Os relatos acima permitem inferir a associação constante entre o ensino de História mais tradicional com os conteúdos, estando estes marginalizados, quando se pensa em questões como formação crítica do aluno ou trabalhar em interação com as experiências de vida dos estudantes. Articulado ao primeiro, o segundo discurso destacado sobre conhecimento histórico escolar pauta-se mais numa desvalorização dos conteúdos de História pelos órgãos governamentais de educação, como as secretarias municipais e o MEC. De tal modo:

Eu acho que ele é muito dificultado pela pouca atenção que se dá, pelo pouco valor que se dá, a gente pode até rever isso de uma forma muito simples com as provas que o próprio município disponibiliza para os alunos. **Você vê que é Português e Matemática, Ciências e, até agora, Geografia e História não. De uma maneira clássica e clara a desvalorização das matérias** como se fosse uma parte que não tivesse nenhuma importância (...) (Renata, escola 3, grifos meus)

Na fala dessa professora é possível perceber fluxos de sentidos no que diz respeito ao ensino de História. Sua fala destaca a questão do enfraquecimento do conhecimento histórico escolar em detrimento de outras disciplinas como, por exemplo, Língua Portuguesa e Matemática. Na entrevista concedida por Renata, fica visível a preocupação em demonstrar como, ano após ano, aumentam as preocupações dos órgãos governamentais de educação em avaliar o que os alunos aprendem por meio da realização de provas padronizadas. Entretanto, a disciplina escolar História não aparece nesses tipos de avaliação, priorizando-se, principalmente aquelas duas citadas antes, mostrando, um caso, de segregação disciplinar.

O terceiro discurso que se hibridiza em torno do significante conhecimento histórico escolar nestas entrevistas é aquele que o associa diretamente ao termo conteudismo, que, por sua vez, encontra-se encadeado às concepções de História Tradicional, Positivista e Linear.

(...) eu posso dizer que pouco se avançou naquela perspectiva que ainda continua, a perspectiva conteudista, a perspectiva de pouca reflexão crítica, de generalizações, de uma escola ainda voltada pra uma decoreba, posso assim dizer, e pouco se analisa uma perspectiva de uma História Crítica a partir de um ponto de vista dos de “baixo” ou numa perspectiva crítica, reflexiva da História. Então, de maneira geral, alguns colegas, que mais trabalho, pouco insistem trabalhar com uma História Crítica. (...) Então, de maneira geral não superou essa visão de uma escola, de um ensino positivista, baseado ainda nos grandes feitos, nos grandes nomes, enfim, muito inclusive dissociada da realidade que eles vivem. Parece um grande olhar pro passado, mas sem trazer questões pro presente. (Rafael, escola 2, grifos meus)

As entrevistas possibilitam, portanto, fixar três sentidos para o conhecimento histórico escolar: *(i)* incompatível com a reflexão crítica; *(ii)* desvalorização em detrimento das outras disciplinas; *(iii)* associado à noção de conteudismo e da concepção de ensino de História mais tradicional.

No contexto atual, a disciplina escolar História assim como a escola como um todo adquire novas atribuições e demandas (como as de diferença). No entanto, isto não tem significado uma releitura do papel do conhecimento escolar. Compreendido como sinônimo de conteúdo, tal conhecimento tem ocupado um papel extremamente marginalizado nos discursos dos professores em suas representações sobre a importância de se lecionar e aprender essa disciplina nas escolas públicas da Educação Básica. Em algumas falas, observa-se como o conteúdo curricular está muito ligado ainda à noção da História como ciência

exclusiva do passado e produtora de verdade(s). Por esses motivos, o discurso do que não seria um ensino de História de qualidade vem sendo fixado, de acordo com meu material empírico, como aquele ensino de História voltado exclusivamente para datas e fatos, com a narrativa de uma única versão para dar conta dos acontecimentos, baseado nas informações dos livros didáticos ou do conhecimento passado pelos docentes. Uma cadeia discursiva se forma, do lado externo da fronteira que mobiliza sentidos de qualidade, tendo como elementos alguns dos significantes ao lado: fatos-datas-decoreba-heróis-memorização-tradicional-verdade- conteúdos.

Com isso, a análise empírica aponta uma trajetória percorrida pelos conteúdos históricos escolares que, seguindo caminhos diferentes, continuam chegando ao mesmo ponto, o de sua condenação. Até as últimas décadas, conforme visto no capítulo 3, questionava-se muito esses conteúdos, associando-os de imediato ao vocábulo conteudismo, uma vez que estabeleciam-no como o responsável por um estilo de História pautado no decorar nomes, datas, eventos, de pouco questionamento crítico e com a intenção de ensinar uma verdade absoluta e única. Tais críticas à corrente positivista acabaram fortalecendo um estilo de História escolar que se pretendendo crítica e muito interligada à teoria marxista, acabou trazendo o questionamento do determinismo econômico e social.

Nas décadas mais recentes, ganhou muita força (por meio de forte influência dos estudos acadêmicos) na história escolar a necessidade de revisitá-la a partir de outros enfoques e abordagens, voltando ao cenário a chamada História Política (agora não mais relacionada a um tipo de História Positivista) e, principalmente a História Cultural, das Mentalidades, do Cotidiano e a Micro-História. Todavia, o que se observa é que a utilização de tais perspectivas teóricas e metodológicas geram críticas como a forte tendência atual de se ensinar nas aulas de História da Educação Básica curiosidades, afastando-se de análises de caráter mais macro e de explicações de ordem econômica e social. Ou seja, conseqüentemente, verifica-se como e por diferentes formas, o conteúdo acaba sendo relegado a um papel antagônico de um ensino de História de qualidade, sendo muito forte, na atualidade, essa marca que o conecta com as questões do estilo “você sabia que?”, que acabam novamente o colocando num cenário de questionamentos e denúncias.

Eu sou um professor, pode até se dizer de uma certa concepção marxista, eu não tenho nenhum problema em dizer isso, **e eu acho que hoje se faz, senão essa perspectiva conteudista, uma perspectiva muito cultural, da “História das Gavetas”** como o professor Ciro Flamarion uma vez disse, né, e você deixa de relacionar com o processo social, os atores sociais. Entender, por exemplo, a importância de rebeliões de escravos e tende a centralizar na figura ou do Zumbi ou daqueles que fizeram, das elites que fizeram o processo de abolição. Então, ainda é um processo em construção, acho que o ensino de História é um processo em

disputa ainda, poucos são aqueles professores que tendem a ver essa perspectiva (como eu disse) crítico-transformadora. (Rafael, escola2, grifos meus).

Eu, assim, de modéstia parte, eu achei muito interessante essa temática aí de se preocupar realmente se o ensino de História, principalmente nos dias de hoje, uma vez “discuti”, discuti entre aspas, com um professor na faculdade que **muitas vezes alguns livros de História parecem mais Literatura do que História, e às vezes até com historiadores conceituados. E ele descreve uma série de coisas, fica tudo muito bonito, mas e aí? Eu não consigo desvincular você contar uma história, você relatar um momento histórico sem você mostrar as relações, as intenções, as perversidades, e seja lá o que for sem querer botar conceito moral por trás daquilo ali.** Então às vezes fica como Literatura e eu vejo uma tentativa de transformar o ensino de História pro Ensino Fundamental justamente nisso, numa espécie de Literatura, carregado de novidades culturais, de coisa... (Arthur, escola 1, grifos meus)

Rafael, adepto de um estilo de História voltado para os paradigmas estruturalistas, evidencia em suas falas duas visões clássicas que marcam os conteúdos: a do conteudismo (mais tradicional) e a das curiosidades (mais associadas à História Cultural). Por exemplo, cita o caso da inserção da História da África que entrou no currículo de História sendo tratada a partir da reatualização do sujeito-herói, individualizado, carregando as cicatrizes das matrizes historiográficas ditas tradicionais. Arthur segue numa direção parecida ao dizer que os livros de História do Ensino Fundamental II parecem mais livros de Literatura, com muita ênfase em novidades e deixando de lado as questões mais gerais, as disputas, os conflitos e as negociações, contribuindo, inclusive, para diminuir o teor crítico que o conhecimento histórico escolar carrega (ou deveria carregar). Assim sendo, tendo a pressupor que uma marca indelével dos conteúdos históricos escolares é o movimento de justaposição que procura-se fazer articulando-o ou com o ensino positivista, ou com marxismo (e a questão da sobredeterminação do econômico) ou ainda, em um movimento mais recente, juntando-o àquele conhecimento mais voltado para as novidades, curiosidades que acabam afastando seu ensino de questões mais gerais.

Portanto, o que se observa no que diz respeito à avaliação que os professores fizeram do ensino de História é justamente a manutenção dos seus traços de continuidade que fortalecem aquela ideia de matéria enfadonha, distanciada da vida dos estudantes e com poucos elementos atrativos. Além disso, encontrei dois aspectos que podem ser sintetizados aqui: primeiro, quando comparado com as outras disciplinas, o conhecimento escolar histórico tende a ser colocado para fora da cadeia de equivalência que busca fixar sentidos de “qualidade de ensino”, afinal ele não é avaliado nas provas institucionais que buscam mensurar os processos de ensino-aprendizagem. Ou seja, neste caso, observa-se uma desvalorização da disciplina escolar História em um sentido mais amplo, quando se procura

entender que conhecimentos devem ser avaliados para se investigar os sistemas de ensino. Em segundo lugar, verifica-se que, no interior dessa disciplina, ocorre um processo crescente que tende a priorizar as competências e as habilidades, colocando os conteúdos ora em papel subordinado ora como vilões, responsáveis pela História ser uma disciplina pouco interessante para os discentes, mesclando diferentes discursos.

Com relação à questão das competências, cabe destacar que a dimensão da leitura foi muito valorizada na fala dos docentes entrevistados. Ao mesmo tempo, a competência narrativa, de pensar e se orientar no tempo ou da experiência no tempo, tal como sugere Ricoeur, não foi percebida com a mesma importância por mais que não tenha sido negligenciada em algumas falas:

Eu acho muito importante porque História dá essa noção de como o aluno situar ao longo do tempo a sua própria existência. Eu acho que História facilita a “leitura de mundo”. (Érica, escola 8)

Eu acho que localiza o aluno, não é só uma questão de localização física, mas ele se localiza, ele faz o retrospecto... Ele sabe que ele está aqui porque houve um histórico anterior, ele tem essa necessidade do contínuo. Eu vejo dessa forma, eu sei que é um estudo linear, eu sou defensora dessa História linear, talvez, porque eu não consigo ter, não aprendi de forma diferente e não consigo fazer de forma diferente, mas vejo as pessoas fazerem de forma diferente muito mal feita. Então, é melhor que se faça o tradicional com qualidade, com inovação tecnológica. (Renata, escola 3).

A orientação no tempo, a necessidade de mostrar as discontinuidades, desmascarando visões que ressaltem o imobilismo e a fixidez das sociedades e sua utilização como instrumento de possível entendimento do funcionamento da sociedade (e da existência de cada ser humano) revelam marcas deste discurso que se prevalece no que se refere às apropriações do conhecimento histórico escolar. Entretanto, tal relação não aparece com tanta força na maioria dos discursos.

Além disso, outros sentidos de conhecimento escolar apareceram quando os indaguei acerca das dificuldades e desafios de se lecionar História na Educação Básica nos dias atuais. Alguns apontaram para o fato de que pouquíssimos discentes se mostram interessados no estudo da História, colocando o aluno como obstáculo do ensino. Arthur e Roberta, por exemplo, destacam que os estudantes até entendem um pouco a relevância de disciplinas como Matemática e Português, já da História não a compreendem até por causa de sua “alienação” política ou por causa da própria pouca importância que é creditada a essa disciplina por parte da sociedade e dos governos.

Nesse sentido, para Arthur, os assuntos de História que se tornam mais atraentes para os alunos são justamente aqueles que estão inseridos na nossa cultura de forma geral, mostrando a pouca relação entre o conteúdo de História com a realidade do estudante. Assim sendo, acabam chamando mais atenção aqueles conteúdos (ou temáticas dentro dos conteúdos) que se encontram presentes na nossa realidade de mundo atual como as questões de comportamento, vestimenta, sexualidade.

A professora Roberta ainda acrescenta que essa dificuldade se soma com outras como o fato dos alunos não terem conhecimento de nada (nem da matéria, nem de outras questões gerais, possuindo dificuldades em entender / pensar que existem e existiram pessoas diferentes e momentos diferentes). Esta falta de base acarreta no fomento das dificuldades em entender o “outro”, fato que prejudica muito seu trabalho em sua opinião. Além disso, pontua que as próprias dificuldades materiais dos alunos e suas poucas oportunidades de frequentarem espaços culturais como cinemas e teatros, bem como suas poucas condições de terem acesso a outros tipos de livros atrapalham a sua prática cotidiana nas salas de aula.

Gustavo indica ainda outros motivos que prejudicam o bom andamento das aulas de História: a falta de valores por parte dos estudantes e a dificuldade de se estabelecer diálogos com os alunos⁶⁸.

Olha, a dificuldade maior, no ensino fundamental, é você estabelecer o diálogo com a turma. A turma tem assim, em algumas realidades, como da Escola 2⁶⁹, por exemplo. Foi uma realidade muito dura. Porque, olha, eu trabalhei justamente nos três anos que antecederam a pacificação. Então, eu peguei o finalzinho. Então, da comunidade em franco processo de mudança. Que que acontece? E hoje, né, existe uma fragmentação muito grande no que diz respeito à família, no que diz respeito a determinados valores. **E o detalhe é o seguinte: se a sociedade, se as famílias estão fragmentadas no que diz a determinados valores, cara, tudo isso vai pra sala de aula. Tudo isso está ali na sala de aula com você.** Então, o aluno, o aluno, ele não percebe muitas vezes que ele está falando demais, às vezes, você fala assim: “Meu Deus do céu, por que que esse aluno tá falando tanto assim?”. Não, cara, é dele. É dele porque em casa não há um conjunto de regras que faça com que o aluno perceba assim como uma pessoa que precisa respeitar os lugares. Então, uma grande dificuldade é isso e, às vezes, os limites, os limites. E, às vezes, não é limite que o professor impõe, eu acho que a grande questão é essa, a maior dificuldade é essa, que hoje, eu não sei se em outros tempos a gente encontra tanta dificuldade no que diz respeito a isso, né. Porque tem determinadas questões que são básicas. (Gustavo, escola 6, grifos meus).

Tal educador argumenta, deste modo, que o fato dos alunos não carregarem consigo valores caros para a convivência na escola acabam dificultando o ensinar História nos dias de

⁶⁸ O professor destaca que esta dificuldade de produzir debates com as turmas aparece muito mais nas turmas de Ensino Fundamental II, visto que no PEJA considera ser mais fácil de ter êxito nesta estratégia.

⁶⁹ Nesse momento da entrevista, o professor Gustavo falou o nome da escola, mas como estou seguindo nesta pesquisa a perspectiva de respeitar o nome dos professores e das escolas, decidi colocar a nomenclatura (Escola 2) que estou desenvolvendo aqui.

hoje, uma vez que o aluno dificilmente saberá se comportar bem na escola caso não receba as orientações devidas por sua família. Outros professores ainda argumentam dificuldades tais como a falta de maturidade dos alunos (principalmente aqueles que estão nos primeiros anos do Ensino Fundamental II) para compreender conceitos históricos, afinal isso exige certa abstração e concentração por parte dos discentes. Portanto, os significados de dificuldade de lecionar História apontam para vários sentidos, tendo, principalmente, o discurso sobre o aluno e suas carências (materiais, afetivas, cognitivas) ocupado um papel hegemônico nas falas dos professores.

Os obstáculos não se resumem, contudo, aos estudantes. Outra ideia que apareceu recorrente nas entrevistas foi a questão dos materiais didáticos e de suas limitações em contribuir para o avanço do ensino de História. Arthur reclama dos cadernos pedagógicos elaborados pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro⁷⁰, pois estimulam mais uma doutrinação do aluno do que uma formação crítica, visto que tal material procura trabalhar com certos significados unívocos e prontos, o que em seu entendimento pouco contribui para a formação de pessoas críticas e questionadoras.

Cláudia compartilha dessa visão ao argumentar que as maiores dificuldades de se trabalhar História nos dias presentes residem no material, especificamente na apostila elaborada pela SME / RJ que acaba “ferindo” seus objetivos em mostrar que o mundo não era sempre desse jeito e que pode mudar.

A apostila, por exemplo, da Prefeitura, me desculpe, mas ela não colabora muito pra crítica do aluno. Ela me parece muito mais doutrinar o aluno, me parece muito mais um “senta, rola”. Algo muito dirigido pra que que é cidadania é isso, toma. Não é assim. Esse aluno é que tem que perceber o que que é “ser cidadão”, o que é “ser crítico”, o que é “ser sujeito histórico”, o que é atuar historicamente? Ele, ele tem que perceber. A apostila traz muito... sem questionamento, como se o pleito eleitoral fosse tudo, a democracia... Acho isso tudo bem... (Arthur, escola 1, grifos meus)

Os professores também foram alvos de tudo aquilo que se citou como sendo dificuldade para se lecionar História. Na abordagem de docentes como Rafael, muitos professores se preocupam ainda muito pouco com o sentido de avançar na construção de uma História mais crítica e reclama também da quase inexistência de um trabalho em conjunto

⁷⁰ Os Cadernos Pedagógicos são uma espécie de apostila com textos, imagens e exercícios, feita por docentes de História da rede municipal do Rio de Janeiro com consultoria do professor Ilmar de Mattos com o conteúdo resumido da matéria a ser lecionada. Desde 2011, os alunos do 6º ao 9º ano recebem ao todo quatro cadernos correspondendo um para cada bimestre. Segundo relatos dos docentes entrevistados, em disciplinas como Português, Matemática e Ciências, o aluno é avaliado por provas preparadas pela própria SME tendo como norte o conteúdo existente nas apostilas destas disciplinas. Assim sendo, existe uma crítica generalizada por parte dos professores da rede com relação a tais cadernos pelo fato de estes limitarem, de certa forma, a autonomia de trabalhos, uma vez que os estudantes e os próprios professores são a partir deles.

entre os docentes. Assim sendo, suas críticas se resumem a alguns pontos: o fato dos professores pouco se reunirem (até porque não dispõem de muito tempo para isso, uma vez que têm que estar em vários lugares trabalhando), pouco estimularem atividades extracurriculares como idas a museus (não abrindo mão de um trabalho mais individualizado) e o problema da linguagem, que assim como foi denunciado a respeito dos livros didáticos, verifica-se o uso de uma linguagem pouco próxima daquela falada pelo aluno.

João Antônio ainda traça problemas na formação de professores, afinal poucos se aventuram a pesquisar acerca de temas novos para introduzir nas aulas de História. Além disso, salienta que outra dificuldade reside no fato de muitos professores terem um domínio não tão pleno assim sobre o conteúdo a ser ministrado nas aulas. Anuncia ainda um outro problema (que o entrevistado entende que é uma vantagem, mas que pode ser entendida como adversidade enfrentada por alguns docentes): a abertura de temas que a História adquiriu ao longo do tempo. Por exemplo: hoje, pode-se trabalhar com novos temas ou novos assuntos dentro dos conteúdos mais tradicionais, entretanto, a dificuldade aparece porque não se tem material abundante sobre as temáticas novas, implicando mais trabalho para o professor produzir esse material.

As críticas, contudo, alcançam outras matizes mostrando que as principais dificuldades de se lecionar História, nos dias de hoje, não se subordinam apenas aos problemas dos alunos e dos professores. O trecho abaixo nos ajuda a entender melhor:

Pesquisador: E, na sua opinião, quais são as principais dificuldades de ensinar História nos dias de hoje?

Professora: É o conceito antigo, que não muda, **de que História é decoreba. É um conceito, que foi passado de uma maneira muito inteligente, muito intuitiva, de desvalorizar a matéria, é lógico.** (...) Existem alguns, em outras matérias que se faz muita decoreba, mas se joga muito pra História pra que seja uma coisa chata, uma coisa monótona e quando você faz alguns trabalhos diferentes, os alunos ficam encantados, participam... (Renata, escola 3, grifos meus)

Renata traz ainda aquela discussão da tentativa nada recente de se fixar um sentido de História muito associado à ideia de decoreba que, em sua análise, trata-se de conceito elaborado para desvalorizar a matéria, pois diz que em outras matérias ela também existe, porém é só na História que acaba recebendo essa alcunha o que a noção de matéria “chata” e “monótona”. Talvez isto esteja ligado até mesmo a este ponto nodal da qualidade de educação, em que valorizando o domínio de competências e habilidades, estimula a avaliação de matérias consideradas “não-decorebas” (como Português, Matemática e Ciências), deixando de fora, desta avaliação da “qualidade de ensino”, disciplinas cujos discursos sobre serem “decorebas” continuam muito latentes, ainda, como a História e a Geografia, fazendo-

as formar, momentaneamente, o exterior constitutivo desta cadeia discursiva, por sua associação com o binômio conteudismo-memorização, o que nas políticas curriculares atuais encontra-se bastante menosprezado e descartado. Tal questionamento pode nos ajudar a formar outras questões como: A quem interessa deixar a História do lado de fora da avaliação da qualidade de ensino? Por que não se mexer nesta fronteira entre o legítimo e o ilegítimo a ser mensurado? Quais são os objetivos presentes nessa sustentação da História como disciplina da memorização e da decoreba? Por que não investir na construção de outros sentidos nesta cadeia de equivalências? Tais perguntas se tornam muito relevantes neste contexto de crise e desvalorização do conhecimento histórico escolar.

Por fim, cabe destacar algumas falas que, rompendo com o argumento que privilegia o ensino da História para a formação de sujeitos históricos e críticos calcado, sobretudo, na priorização dos aspectos axiológicos deste conhecimento, advogam em prol de uma perspectiva diferenciada que sofre inúmeras críticas no campo atualmente.

Meu objetivo é conteudista. Me parece que há uma falsa discussão sobre valores, sobre análise, mas na verdade o básico não tá sendo passado. De uma maneira simples, em todos os momentos. Eu vejo em todas as turmas, eu vejo em todas as escolas um discurso muito bonito, muito acadêmico, mas se você não entende, se não conhece o... Você só vai analisar uma coisa que você conhece, você pode discordar ou concordar do meu ponto de vista, mas se você não sabe do que a gente tá falando, vai ficar uma discussão evasiva, vai ficar... (Renata, escola 3)

A professora em questão assume que seu objetivo principal é conteudista, ou seja, passar os conteúdos, afirmando que hoje prevalece uma discussão sobre o ensino de valores nas aulas de História na Educação Básica que acarreta uma consequência negativa: o fato de estar se deixando de lado o ensino e, conseqüentemente, a aprendizagem do básico, ou seja, dos conteúdos escolares históricos. Em seu entendimento, o domínio destes por parte dos alunos é aquilo que pode possibilitá-los dominar certas habilidades como a concordância ou discordância de pontos de vista e a sustentação de argumentos. Podemos considerar esta fala uma exceção dentro do conjunto dos discursos mobilizados nas entrevistas feitas nesta pesquisa.

Não ocorre, contudo, em sua fala uma apologia do conteudismo (apesar dela usar o termo conteudista), ou seja, de se ensinar a História através dos conteúdos escolares sem fazer uma reflexão mais ampla com outras dimensões, concentrando-se apenas neles. Renata apresenta um caminho que, por mais destoante esteja das concepções veiculadas pelos órgãos educacionais, e, sem querer fazer nenhuma recomendação prescritiva à categoria docente que labuta dia a dia nas salas de aula de nosso país, pode representar aspectos interessantes de se levar em conta até mesmo no momento de se tentar articular o ensino dessa matéria com a

realidade de vida dos alunos. Afinal, como já defendi em outros momentos, opero numa concepção amplamente favorável à pertinência de continuarmos trabalhando com a categoria conhecimento escolar dentro do campo do currículo (em diálogo com as teorias pós-fundacionais do discurso), deixando claro, todavia, que quando menciono conhecimento escolar, não quero causar a impressão de estar associando-o apenas ao termo conteúdo, apesar de considerá-lo um elemento também indispensável para a fixação de sentidos de qualidade de ensino em qualquer disciplina escolar.

Aline diferencia seus objetivos de acordo com a faixa etária de seus alunos e do nível educacional em que se encontram. Na prefeitura do Rio de Janeiro, seu objetivo é fazer os alunos entrarem em contato com os acontecimentos, com os processos históricos, com a questão do tempo e com a própria formação da espécie humana. Por outro lado, na rede estadual na qual trabalha com alunos do Ensino Médio, informa que visa imbricar esse conhecimento que já foi construído pelo aluno de alguma forma entre o 6º e o 9º anos e trabalhar mais criticamente, explicitando melhor por que a realidade atual assume determinados contornos e não outros.

Vai depender do ano, né, quer dizer pras crianças é um objetivo, pros adultos é um outro objetivo. Porque à noite, eu trabalho com adolescentes e adultos e de dia com crianças, com adolescentes, digamos assim, 12, 13, 14, 15 anos. No município, é ter conhecimento mesmo, é entrar em contato com os acontecimentos, o processo histórico, no caso do 6º ano, entrar em contato mesmo com a ciência da História, com a questão do tempo, o tempo-espço, a própria formação da espécie humana. Agora, à noite, é pegar esse conhecimento que já tem de alguma forma e trabalhar mais criticamente, porque a realidade é desse jeito e não de outra. (Aline, escola 2)

Desse modo, sua fala se aproxima e se distancia, ao mesmo tempo, daquilo que foi desenvolvido pela professora Renata. Aparentemente, podemos checar que ambas, de certa forma, ressaltam a valorização de determinados aspectos (ou os conteúdos ou os acontecimentos ou a ferramenta do tempo) que se distanciam do que foi pregado pela maior parte dos outros docentes que participaram desta pesquisa, dando, por conseguinte, uma importância maior à dimensão epistemológica do ensino de História. Não quero dizer com isso ou, muito menos, acusar os outros professores de menosprezarem os conteúdos em sua prática pedagógica cotidiana. Entretanto, é curioso notar como a noção que valoriza certas habilidades no contexto educacional acaba se fazendo presente no Currículo de História, visto que a maior parte dos discursos analisados enfatizam essa questão de apreciar a emergência de certas atitudes e comportamentos críticos por parte dos discentes como metas principais de seus trabalhos entrecruzando-as com discursos do campo pedagógico que priorizam a centralidade do aluno no processo de aprendizagem reunidas sob a abordagem construtivista

pela qual o aluno é visto como produtor de saber e sujeito ativo dentro do espaço da sala de aula.

Um ponto de diferença entre ambas é que, na fala de Renata, visualiza-se um maior diálogo entre o ensino dos conteúdos e o desenvolvimento da criticidade por parte dos alunos, tendo aqueles como ponto de partida para se chegar a esse. Já na fala de Aline, não consegui captar esse elo tão nitidamente assim a nível do Ensino Fundamental, tendo só conseguindo enxergá-lo, quando pontua seus objetivos para o Ensino Médio; assim sendo, podemos cair num outro extremismo que pode prejudicar igualmente a formação dos estudantes: o fato de ficarmos no conteúdo pelo conteúdo, sem planejá-lo interativamente com as perspectivas axiológicas e com os próprios saberes que os alunos trazem para a escola.

Contudo, uma outra ressalva deve ser feita: Aline não pode ser considerada uma professora “conteudista”, visto que quando desenvolve a questão do jargão da “formação do cidadão crítico”, argumenta que sua intenção não se limita a ficar na questão da transmissão do conteúdo propriamente dito, mostrando as contradições inerentes nas marcas discursivas que, por uma questão de seleção, não serão um tema abordado nesta dissertação.

Podemos considerar que os objetivos dos professores, ao lecionarem História, aproximam-se muito daquelas ideias que destacam a formação de sujeitos críticos, conscientes (da realidade que os circunda) e compreensivos do caráter de agente histórico que cada indivíduo possui; ficando, desta forma, ainda num papel marginalizado, elementos como os conteúdos e os conhecimentos escolares que, apesar de terem aparecido em algumas falas, não ocupam um papel central nos objetivos de trabalho da maior parte dos professores entrevistados; sendo, na maior parte das vezes, articulados, hegemonicamente, a discursos que ora os desvalorizam, associando-os ao “conteudismo” e à História Positivista ora segregando-os da dimensão axiológica do saber histórico escolar e de qualquer possibilidade de reflexão crítica.

4.3.2- No contexto discursivo das provas

Além das entrevistas, pedi aos professores entrevistados que me cedessem provas de sua autoria para também fazerem parte do corpus empírico desta pesquisa. Julguei pertinente investigá-las, pois se tratam de instrumentos nas quais a questão dos conhecimentos escolares e dos conteúdos poderiam aparecer com maior evidência do que em seus depoimentos orais.

Entretanto, a obtenção destes materiais foi mais difícil porque nem todos os docentes, por variados motivos, forneceram-me suas avaliações. Neste trabalho, entendo estas avaliações como:

(...) um, dentre outros, instrumentos de verificação da aprendizagem e não como sinônimo de avaliação ou como ponto final e último de diagnóstico do aluno. Entretanto são também instrumentos de análise das expectativas dos professores sobre os alunos, um "texto" sobre o qual os docentes esperam produzir diagnósticos em relação aos saberes que selecionaram, validaram e legitimaram no processo de aprendizagem em história. (Bahense, 2011, p. 45).

Não parto do princípio de que as provas e os testes sejam as únicas estratégias de avaliação da aprendizagem dos estudantes, mas os entendo como um instrumento que, tradicionalmente, recebem legitimação (tanto pelos professores quanto pelos alunos) no sentido de verificar aquilo que foi ensinado e aprendido. Assim sendo, considero ferramentas úteis para se refletir de forma mais aprofundada as ligações entre o conhecimento histórico escolar e os bordões da “realidade do aluno” e do “cidadão crítico”, ou seja, procurarei investigar em que medida as significações abordadas pelos docentes, como indispensáveis para a “formação de cidadãos críticos” e para o trabalho com a “realidade dos alunos”, aparecem nas provas. Antes de me deter na análise de tais instrumentos, farei um mapeamento da quantidade de provas elaboradas pelos professores.

Professor	Quantidade de Provas	Provas de 6º ano	Provas de 7º ano	Provas de 8º ano	Provas de 9º ano	Provas de EJA
Arthur	0	0	0	0	0	0
Leandro	0	0	0	0	0	0
Aline	10	6	4	0	0	0
Rafael	0	0	0	0	0	0
Renata	5	1	2	2	0	0
Cláudia	0	0	0	0	0	0
Roberta	0	0	0	0	0	0
Marcela	16	7	9	0	0	0

João Antônio ⁷¹	2	1	1	0	0	0
Gustavo	5	0	0	0	0	5
Vitória	4	1	1	1	1	0
Érica	2	0	0	0	0	1
Total	43	16	17	3	1	6

Observa-se que dos 12 professores entrevistados, 5 (Arthur, Leandro, Roberta, Rafael e Cláudia) não me cederam avaliação alguma. Os outros sete forneceram-me no total 43 provas cuja divisão encontra-se extremamente desigual, concentrando a maior parte delas nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental II.

Aline disponibilizou 10 avaliações, sendo 6 referentes ao 6º ano e 4 do 7º ano. No geral, suas provas contemplaram assuntos como Introdução ao Estudo da História, Relações entre anos e séculos, Linha do Tempo, Pré-História, Surgimento das Civilizações, Mesopotâmia, Egito Antigo e Grécia Antiga. Nas avaliações de 7º ano, os conteúdos cobrados foram Expansão Marítima Europeia, América Pré-Colombiana, Conquista e Colonização da América, Conquista do Brasil e Período Colonial do país. Essas avaliações abarcaram questões discursivas, de múltipla escolha e de completar os espaços em branco.

Renata forneceu 5 provas, sendo 1 do 6º, 2 do 7º e 2 do 8º ano. Na prova do 6º ano, avaliou o conteúdo de Roma Antiga; na do 7º ano, os assuntos predominantes foram as Reformas Religiosas e a História do Brasil Colônia e nas avaliações do 8º ano, cobrou questões referentes aos temas da Vinda da Família Real para o Brasil e da História do Brasil Imperial. Todas as suas avaliações estavam divididas em questões discursivas, de identificar Verdadeiro ou Falso, de preencher os espaços em branco e de relacionar as colunas.

Marcela foi a professora que me cedeu a maior quantidade de provas: 16 no total. Dessas, verificamos que 7 pertencem ao 6º ano e 9 referem-se ao 7º ano de escolaridade. Das provas de 6º ano, cobrou temáticas como Introdução ao Estudo da História, Relações entre anos e séculos, Pré-História, Mesopotâmia, Egito, Hebreus, Grécia e Roma. No 7º ano, os seguintes assuntos foram abordados: Feudalismo, Crise da Idade Média, Islamismo, Formação das Monarquias Nacionais, Renascimento Cultural, Reformas Religiosas, Mercantilismo, Brasil Colônia, Escravidão Negra, América Pré-Colombiana, Expansão

⁷¹ Este professor não me cedeu prova do PEJA, pois argumentou que nesta modalidade de ensino avalia seus alunos principalmente a partir da produção de textos escritos.

Marítima Europeia e os Indígenas no Brasil. Suas avaliações contemplaram questões de relacionar as colunas, discursivas, completar os espaços em branco, múltipla escolha, interpretação de charges, de letras de música e de textos.

João Antônio passou apenas duas avaliações: uma de 6º e outra de 7º, visto que seus alunos do PEJA não são avaliados por provas. Dessas aferiu os seguintes assuntos: Expansão Marítima Europeia, Feudalismo, Renascimento Cultural e Reforma Protestante. E daquela abordou a Pré-História e a Roma Antiga. Nelas apareceram questões discursivas, de completar os espaços e de relacionar as colunas.

Gustavo ofertou-me 5 provas elaboradas para as suas turmas do PEJA da Prefeitura do Rio de Janeiro. Destas, emergiram os seguintes assuntos: Vinda da Família Real para o Brasil, Escravidão Negra, África do Sul, Eleições 2012, Egito Antigo, Família, Cidadania, Violência, Sustentabilidade, Holocausto e Nazismo. As questões eram discursivas majoritariamente, predominando também provas que exigiam a produção de um texto escrito por parte dos alunos.

Vitória foi a única docente que me ofereceu provas dos quatro anos que compõem o Ensino Fundamental II, visto que, ao contrário dela, vários docentes que participaram desta pesquisa trabalham com apenas algumas séries específicas. Em sua avaliação do 6º ano, os assuntos contemplados foram: Grécia e Roma Antiga; na prova do 7º ano, os alunos tiveram que estudar conteúdos como História do Brasil Colônia e os Povos que habitaram e / ou habitam o Brasil (brancos, negros e índios); no 8º ano, a avaliação centrou-se na História do Brasil Imperial e no 9º cobrou a Era Vargas e a Guerra Fria. Suas provas eram diversificadas aparecendo questões discursivas, objetivas, relacionar as colunas, completar os espaços, colocar Verdadeiro ou Falso, análise de gráficos e interpretação de charges.

Já Érica me concedeu uma prova feita para avaliar seus alunos da Educação de Jovens e Adultos da rede municipal de Piraí. Sua avaliação foi elaborada tendo como norte os conteúdos da República Velha e da Era Vargas, apresentando questões de caráter discursivo, de múltipla escolha e de leitura e interpretação de textos e imagens.

Por mais que esta investigação fique comprometida pelo não acesso às provas formuladas por todos os docentes entrevistados, bem como pela divisão desproporcional daquelas que foram enviadas, considero que algumas informações abstraídas a partir de tais instrumentos avaliativos me permitem responder à questão central deste trabalho: o papel e o lugar ocupado pelo conhecimento histórico escolar em suas articulações com os bordões da “realidade do aluno” e do “cidadão crítico”.

Fazendo uma análise minuciosa das avaliações concedidas pude constatar que os conteúdos históricos escolares ocupam um papel central nestes instrumentos, ao contrário do que ocorreu nos relatos das entrevistas. Saliento que não pretendi fazer uma investigação entre a coerência daquilo dito nas entrevistas com aquilo que foi avaliado nas provas preparadas por eles.

Mas, no geral, os docentes esperam que seus alunos consigam, em suas avaliações, dominar elementos do conhecimento histórico e do próprio conteúdo escolar de forma mais ampliada do que aquilo que foi fixado na maioria das entrevistas, mobilizando, por conseguinte, apenas parte das prerrogativas que pressupunham estar articuladas com os bordões em questão. Estes resultados dialogam profundamente com a pesquisa de Bahiense (2011), também oriunda do GECCEH, que aponta-nos uma tendência: a pouca relevância concedida aos conteúdos históricos escolares nos momentos das entrevistas, sobressaindo mais as questões das habilidades e das competências, caminha num sentido inverso, quando pensamos nos instrumentos de avaliação, uma vez que nestes observa-se ainda uma centralidade ocupada por eles.

No universo das 43 provas analisadas, verifiquei um forte predomínio da presença de questões que para o aluno acertar deveria simplesmente dominar os assuntos cobrados. Assim sendo, a maior parte delas foram formuladas no sentido de cobrar os conteúdos pelos conteúdos sem vislumbrar uma preocupação em articular fortemente com as questões da realidade e / ou da cidadania.

As competências e habilidades não foram esquecidas como um todo, visto que existiram outras perguntas que estimulavam os alunos a compararem pontos de vista, citar mudanças e permanências, interpretar charges, dentre outros. Entretanto, esse tipo de questão era mais exceção do que regra e, muitas vezes, não dialogava com o conhecimento histórico escolar.

Pensando explicitamente nos bordões trabalhados nesta pesquisa, constatei que a questão da cidadania apareceu intensamente nas provas que cobravam o conteúdo de Grécia Antiga do 6º ano, geralmente associando-a ao voto e às eleições ou ao conceito de Democracia.

Marque com um X a opção que indica corretamente aqueles que poderiam ser considerados cidadãos em Atenas:

- Apenas os homens;
- Homens e mulheres;
- Escravos, mulheres e crianças;
- Mulheres e crianças.(Vitória, escola 7)

Metecos era um grupo social que compunha a sociedade Ateniense. Com relação aos metecos, assinale a alternativa correta:

- a) Eram a maioria da população.
- b) Dedicavam-se ao comércio.
- c) Eram os cidadãos atenienses.
- d) Participavam da política. (Vitória, escola 7)

Relacione a coluna I com a coluna II:

Coluna I

1 - Eupátridas

2 - Metecos

3 - Escravos

(Vitória, escola 7)

Coluna II

Eram os estrangeiros.

Eram os cidadãos de Atenas.

Eram a maioria da população.

Dizia-se, em Atenas, que todos os cidadãos participavam da democracia, mas que nem todos que lá viviam eram cidadãos. O que significa essa afirmação? (Marcela, escola 4)

Marque as opções que se encaixam. Na Grécia Antiga, para ser considerado cidadão, a pessoa deveria ter as seguintes qualidades:

ser escravo ser filho de estrangeiros ser livre

ser filho de nascidos na cidade ser adulto

ser do sexo masculino podia ser adolescente ser do sexo feminino

ter nascido na cidade

(Aline, escola 2)

A democracia grega era muito diferente. Marque a alternativa correta:

todos podiam votar não existia votação só os cidadãos votavam nunca existiu democracia na Grécia Antiga

(Aline, escola 2)

Assinale o exemplo concreto de comportamento social democrático:

sua mãe decide onde vocês irão passear, sem perguntar sua opinião

os alunos de uma turma escolhem, pelo voto, que filme irão assistir

o representante da classe é indicado, sem eleição.

você é sorteado para uma viagem, mas não pode escolher o destino. É critério da empresa.

(Aline, escola 2)

Nas questões acima, a ideia de cidadania se resume ao conteúdo de Grécia Antiga, variando apenas a forma como isto é cobrado, existindo questões que cobravam o domínio da noção de cidadania e democracia para o contexto da Antiguidade Clássica e outras tentavam relacionar a questão pensando um pouco mais nos dias atuais. Entretanto, o que elas possuem em comum é o fato do direito ao voto condensar a maior parte das narrativas acerca dos

significantes de “Democracia” e “Cidadania”. Fato que ocorre até mesmo na última questão elaborada por Aline quando instiga seus alunos a refletirem sobre um comportamento democrático (pensando mais na “realidade dos alunos”) no qual os alunos deveriam sinalizar a questão da escolha pela maioria, mostrando, assim, como a questão do cidadão crítico, no momento das avaliações, acaba se restringindo muito aos conteúdos voltados à Grécia Antiga, a partir principalmente das temáticas da Democracia, da Cidadania e do Voto.

As narrativas sobre cidadania também se encontram presentes em provas que contemplam a História do Brasil (principalmente quando se concentra em seu período Republicano). Contudo, tais abordagens enfocam muitos conceitos como Constituição, Participação Política, Eleições, Representatividade, Democracia e Formas de Governo, mostrando como essa dimensão é a que acaba hegemonizando as discussões sobre a temática de cidadania, independente do contexto cronológico em questão, o que pode ser visualizado nas questões abaixo, formuladas pela professora Érica:

Atualmente vivemos em um país Republicano. Elegemos os nossos representantes, que exercem os cargos políticos. Mas, nem sempre foi assim. No período Imperial, tivemos como forma de governo a monarquia. **Qual é a diferença entre Monarquia e República?** (Érica, escola 8).

CIRCULE a palavra-chave que é característica política típica da REPÚBLICA.
TEOCRACIA – ESCRAVIDÃO – RELIGIÃO – REPRESENTATIVIDADE (Érica, escola 8).

CIRCULE a palavra-chave que é característica política típica da MONARQUIA.
ESCRAVIDÃO – REPRESENTATIVIDADE – HEREDITARIEDADE – DEMOCRACIA (Érica, escola 8).

CIRCULE a palavra-chave que é característica política típica da DEMOCRACIA.
ESCRAVIDÃO – ELEIÇÃO – RELIGIÃO – HEREDITARIEDADE (Érica, escola 8).

CIRCULE a palavra-chave que é característica política típica da DITADURA.
ELEIÇÃO – AUTORITARISMO – RELIGIÃO – LIBERDADE (Érica, escola 8).

O principal conjunto de regra de um país é a Constituição, vimos que as Constituições Republicanas podem ser bem diferentes. Elas podem garantir a participação política de muitas pessoas ou apenas de grupos restritos. Observar quem são os eleitores é uma boa maneira de avaliar se a constituição é democrática ou não.

Veja alguns itens da Constituição de 1891:

Constituição de 1891-ESTADOS UNIDOS DO BRASIL

- Divisão dos 3 poderes: executivo, legislativo e judiciário.
- Voto direto e não-secreto para eleger presidente da República, presidentes estaduais e membros do Congresso Nacional (deputados e senadores).
- Separação Igreja / Estado (casamento civil, etc.)
- Não podiam votar: **mulheres**, analfabetos, menores de 21 anos, soldados e mendigos.

a) Você percebe alguma mudança da Constituição de 1891 para a Constituição atual? Cite-as:

b) A Constituição de 1891 pode ser considerada democrática? Justifique sua resposta. (Érica, escola 8).

Leia atentamente as principais características da Constituição de 1937, da Era Vargas:

“Estabelecia um Estado autoritário com absoluta centralização do poder e a supressão da autonomia dos Estados, o que dava ao Brasil uma característica de Estado unitário. O presidente, eleito indiretamente para um mandato de seis anos, tinha o poder de dissolver o Congresso, reformar a Constituição, controlar as Forças Armadas e legislar por decretos.”

a) A Constituição de 1937 caracteriza um governo democrático ou ditatorial? Justifique sua resposta: (Érica, escola 8).

Tais exemplos selecionados servem para demonstrar que o significante “cidadania” encontra-se mais relacionado a noções de voto, de eleições, de direitos e deveres das pessoas, de formas / sistemas de governo dentro dessas configurações narrativas, ou seja, a uma representação muito clássica que se tem sobre esse conceito, sendo pouco enfatizada as dimensões do questionamento, da criticidade e do posicionamento do estudante, dimensões estas muito presentes nos relatos dos professores entrevistados.

Gustavo foi outro professor que me cedeu uma prova cobrando a questão da cidadania. Cabe salientar que, enquanto nas outras avaliações esta noção é desenvolvida dando prioridade aos conteúdos da disciplina escolar História, na sua prova o conceito de cidadania é trabalhado sem muita interação com os conteúdos curriculares, trazendo novamente a questão do voto para temáticas atuais, mas sem refleti-la a partir de uma perspectiva mais histórica.

Nestas eleições, estamos diante de algo extremamente positivo: É a primeira vez que teremos a chamada FICHA LIMPA, ou seja, candidatos que tenham algum passado manchado pela corrupção, por alguma “maracutaia”, “roubalheira” estará impedido de exercer o cargo público. Não é a solução total, mas é um início. Mais de 8.000 (oito mil) candidatos estão sendo denunciados em todo o Brasil. A esperança é de que daqui a alguns anos, somente pessoas honestas participem da política. A Escola possui uma importância no papel de formação do cidadão. Escreva, portanto, sobre o poder, a força que a escola possui de transformar o cidadão brasileiro para a participação política. (Gustavo, escola 6).

No trecho acima, continua-se operando com aquela lógica de se relacionar a cidadania com o voto e com o processo eleitoral e, ao mesmo tempo, visualiza-se um reforço ao bordão da questão da escola como instituição fundamental na formação do cidadão. Cabe ressaltar como sua proposta de redação encontra-se estreitamente voltada para um assunto da atualidade não levando em consideração os conteúdos históricos, apontando, assim, para as direções que os sentidos de “cidadania” emergem nestes documentos: excessivamente voltados para aquilo denominado por Marshall de “direitos políticos” (até mesmo quando se propõe pensá-la trazendo para a “realidade do aluno”) e ora apenas relacionados aos conteúdos da matéria ora totalmente desconectados, mostrando, assim a pouca articulação que é feita entre os tempos do passado e do presente, já que, nessas narrativas, concentram-se para apenas um deles, pouco emergindo amalgamações e interações, sustentando argumentos que dicotomizam os conteúdos das competências, habilidades, atitudes e valores, pouco avançando no sentido de trabalhar na tensão entre as dimensões epistemológica e axiológica do saber histórico escolar.

Com relação ao ponto de trabalhar os assuntos de História vinculados com o bordão da “realidade do aluno”, observei que, nessas provas, tal imbricação é pouquíssimo feita dado o caráter conteudista majoritário desses instrumentos avaliativos, visto que se cobra mais o “conteúdo pelo conteúdo”, pouco interagindo com questões ligadas às experiências de vida dos estudantes ou com as habilidades elencadas nas entrevistas.

As poucas questões que procuram, de certo modo, interagir com a “realidade dos alunos” pauta-se naquela significação hegemônica marcada pelos problemas sociais. Mas, mesmo assim, eram questões isoladas no meio dessas, demonstrando o caráter segregador entre esses bordões e o conhecimento histórico escolar.



A caricatura deixa clara a falta de participação popular que marcou a História do Brasil desde a Independência. Como exemplo da exclusão do povo no processo político após a independência, podemos destacar:

- a) O voto de cabresto.
- b) O voto universal.
- c) O voto aberto.
- d) O voto censitário (Vitória, escola 7)

Quando o mundo era primitivo⁷² havia muito mais igualdade entre as pessoas. Já no mundo civilizado a igualdade desapareceu e passamos a conviver com pessoas que tem muito e outras que não tem nada e isto cria conflitos entre as pessoas. (João Antônio, escola 5)

Os documentos acima mostram como essa fixação totalizante para os sentidos de “realidade do aluno”, a partir de uma concepção que destaca as questões das exclusões, da marginalização, das desigualdades e da pobreza dos discentes, torna-se recorrente também nesse espaço. Outros temas apareceram no sentido de buscar fazer uma “ponte” entre os bordões e os conteúdos escolares como a religiosidade, a formação cultural miscigenada no país (valorizando uma ideia de convivência harmônica entre brancos, negros e índios), mas, a conclusão na qual posso investir é que a ideia de “realidade” ou aparece com mais força quando se parte da lógica dos problemas sociais ou emerge de forma separada⁷³ sem

⁷² As três palavras sublinhadas referem-se às respostas esperadas pelo professor em seu gabarito desta questão de completar os espaços em branco.

⁷³ Este tipo de questão foi vista numa prova de Gustavo onde ele formulou questões que pediam um posicionamento do estudante, porém não havia relação com o conteúdo de História. Por exemplo, uma de suas questões pedia para o estudante ler a seguinte frase: “Todo aluno deve fechar a boca quando o professor fala, não fazer bagunça em sala de aula, fazer as atividades solicitadas pelo professor”. Depois, ele tinha que concordar e discordar e justificar sua resposta.

desenvolver algum tipo de entrelaçamento com o conhecimento histórico escolar, mostrando, assim, que esses elementos não compartilham da mesma cadeia de equivalência.

Encontrei casos em que as questões da realidade do aluno, do cidadão crítico e do conhecimento histórico escolar se hibridizavam e faziam parte da mesma cadeia, contudo isso não passava de questões esporádicas.

“A vida nos campos de concentração era muito tranquila e as pessoas viviam em paz, com qualidade de vida”. Concorde ou discorde. Justifique sua resposta.

“Os nazistas estavam corretos quando exterminaram os judeus, ciganos, estrangeiros e negros. O mundo precisa de uma raça pura”. Concorde ou discorde. Justifique sua resposta. (Gustavo, escola 5).

As questões acima formuladas por Gustavo indicam uma compatibilidade entre os elementos trazendo um assunto muito ligado aos sentidos fixados de realidade, uma postura crítica que é a necessidade de se combater visões preconceituosas e um conteúdo disciplinar, no caso o Nazismo, o Holocausto e o racismo (que pode ser articulado com a ideia de problemas sociais). Entretanto, constatei, a partir da análise das entrevistas, que o papel ocupado pelo conhecimento histórico escolar nas suas imbricações com dois bordões pontuais do currículo de História, como o da “realidade do aluno” e da “formação do cidadão crítico”, encontra-se deslocado para fora da lógica de equivalências, como um elemento antagônico, sendo associado àquilo que, atualmente, vem sendo mobilizado como sinônimo de não qualidade de ensino de História, os conteúdos escolares. Contudo, da mesma forma que esses conteúdos são criticados e pontuados como dificultadores de um ensino mais diferenciado e inovador, verifiquei que continuam ocupando um papel central nas avaliações dos docentes que, por sua vez, pouco dialogam com os bordões reduzindo a temática da cidadania à questão da votação, dos direitos políticos e da realidade a problemas sociais, mostrando que o conhecimento escolar na área de História vive um momento de desequilíbrio entre seus aspectos axiológicos e epistemológicos, estando os primeiros relacionados às ideias de competências e habilidades (centrais nas entrevistas dos professores) e os últimos interligados aos conteúdos que apareceram com mais força nos instrumentos de avaliação. Trata-se de elementos que pouco se conjugam / conciliam. Enfim, a tendência da dicotomização continua em voga, pensar nas múltiplas possibilidades de desatar esse nó pode contribuir para o surgimento de discussões potentes para aqueles que se preocupam em fixar sentidos de “qualidade” para o ensino de História dentro das escolas públicas de nossa sociedade em diálogo com as demandas do tempo presente e apostando no potencial da categoria “conhecimento escolar”.

Considerações Finais

Este momento soa como sendo o do “apito final” de uma partida de futebol. Tal como ocorre após o término dos jogos, a discussão e o debate não terminam por aqui, possibilitando, por conseguinte, o surgimento de várias polêmicas e discussões. Desta forma, buscarei trazer alguns pontos desenvolvidos neste trabalho e formular algumas questões novas, mostrando que mais do que obter respostas prontas para os meus problemas de pesquisa, esta produção ampliou ainda mais o meu escopo de reflexão acerca das expressões que propõem articular a “realidade do aluno e a “formação do cidadão crítico” com o Ensino de História.

Um primeiro ponto que gostaria de destacar é que não pretendi, em hipótese alguma, desenvolver ideias prescritivas que pudessem ser vislumbradas como sugestões de ordem metodológica para o trabalho dos docentes de História, visto que estaria traindo o quadro teórico pós-fundacional ao qual me filiei para desenvolver este estudo. Ao mesmo tempo, não tive nenhuma intenção de criticar o trabalho dos professores ou procurar armadilhas que comprovassem incoerências entre seus testemunhos e suas avaliações.

O segundo ponto para o qual chamo atenção é que a presente pesquisa não objetivou investigar sentidos para os “jargões” da “realidade do aluno” e da “formação do cidadão crítico” pensando o campo educacional como um todo, por mais que em alguns momentos tivesse convidado os professores entrevistados a refletir acerca desta temática. A minha finalidade foi compreender como essas expressões foram significadas pelos professores, tendo como base as conexões com a teoria do discurso de Laclau e Mouffe (2004), as teorias do currículo e as teorias da História, dentro de uma área específica: a do Currículo de História.

Meu foco de análise não ficou preso a capturar os múltiplos sentidos mobilizados para tais expressões. Elas ocuparam um papel estratégico neste espaço, principalmente como “porta de entrada”, para a discussão sobre o conhecimento histórico escolar, o protagonista de todas as minhas indagações.

Nesse sentido, este estudo se filia a uma das principais bandeiras levantadas pelo GECCEH, mostrar os processos de produção, distribuição e circulação dos saberes escolares dentro de uma pauta que ainda o coloca como sendo um elemento incontornável para se pensar em significantes como “ensino de qualidade” e “democratização da escola pública”.

Tal aposta pode até parecer contraditória com os rumos que o campo educacional vem seguindo atualmente no qual a escola, por exemplo, encontra-se “sob suspeita” (GABRIEL, 2008). Muitos discursos emergem com o objetivo de salientar, cada vez mais, a diversidade de funções que as escolas passam a adquirir, criando uma falsa ilusão dela ser a solução para

todos os problemas (BURITY, 2010). Entretanto, ao mesmo tempo em que a escola é caracterizada, de forma até exagerada em alguns momentos, como o “Messias” portador de todas as respostas para os males que afligem nossa sociedade, há um movimento ascendente que condena, desloca e contesta as relações dessa instituição com os saberes nela produzidos e mobilizados: o conhecimento escolar.

Desse modo, este estudo apostou na potencialidade de ainda se continuar operando com o conhecimento escolar na pauta da agenda política dos estudos curriculares. Esclareço que não foi feita uma defesa ingênua, uma vez que esse tipo de conhecimento é fruto de disputas e articulações hegemônicas, entrecruzando / hibridizando discursos variados que não conseguem se constituir plenamente, pois sempre precisam fixar o outro: aquele que não faz parte da sua cadeia de equivalência (LACLAU, 2008).

O presente estudo me apontou que o saber histórico escolar ocupa provisoriamente um papel distanciado / marginalizado dentro das cadeias de equivalência que procuram se articular em torno do ponto nodal de “qualidade de educação”. Já os bordões da “realidade do aluno” e da “formação do cidadão crítico” emergiram muito associados entre si e àquele ponto nodal, constituindo-se, assim, em “momentos” dessa cadeia enquanto o conhecimento escolar pode ser definido, apropriando-me da terminologia laclauniana, de “elemento”, sendo posicionado como um elemento ora subalternizado ora antagônico dentro das disputas discursivas que mobilizam sentidos de “qualidade” e “não qualidade” para o Currículo e o Ensino de História. (MENDONÇA, 2009)

Além disso, constatei que foram muitos os sentidos de “realidade do aluno” e de “cidadão crítico” evocados nos relatos orais de professores. Da primeira expressão, pude verificar que a concepção hegemônica, ou seja, o discurso particular que se universalizou, condensando os outros, foi aquele que a veiculava a noções que juntavam dentro de uma mesma lógica termos como “favela” – “violência” – “pobreza”- “carência”- “marginalização” – “desinteresse”- “desestruturação familiar”, ou seja, o discurso predominante acerca de “realidade do aluno” foi aquele que a destacou como sendo algo negativo, marcado pelas lacunas e carências. Já no que se refere à segunda, cunhou-se aquela ideia voltada para a questão do posicionamento crítico do aluno perante as questões atuais, da não aceitação passiva e do questionamento constante. O interessante foi observar que ao mesmo tempo em que tais bordões apareciam imbricados, quando se pensava na questão da qualidade de ensino, em outros não havia diálogo entre eles, visto que alguns docentes entrevistados definiam que essa realidade “negativa” dos alunos os dificultava ou os impedia de se transformarem

emformar os “cidadãos críticos” em suas aulas de História, mostrando como os deslocamentos são infinitos, mexendo sempre no espaço da fronteira que fixa sentidos para tais bordões.

Já o conteúdo histórico escolar apareceu como elemento estranho a essa cadeia, pois foi recorrente o discurso dos professores que defendiam a impossibilidade e a dificuldade de se trabalhar com tal realidade ou formar cidadãos dada a extensão de conteúdos que deveriam cumprir dentro da grade curricular. Portanto, o discurso do conteudismo acabou condensando os múltiplos significados que buscavam fixar sentidos de conhecimento escolar nas entrevistas dos professores.

Assim sendo, a operação discursiva hegemônica (dentro das entrevistas dos professores) foi aquela que dicotomizava os jargões e o conhecimento histórico escolar. Este, por sua vez, foi associado a ideia de conteudismo que, por conseguinte, situava o saber histórico escolar no quadro da História Tradicional e Positivista, marcada pela memorização de nomes, datas, pelo acúmulo de informações, pelo não questionamento por parte dos alunos, pelas aulas expositivas e pelas concepções de verdade absoluta e de tempo cronológico linear.

Dentro de seus depoimentos, os professores fizeram apologia ao trabalho com a dimensão axiológica da História, defendendo um ensino centrado em competências, habilidades, na leitura, em valores e atitudes como saber se posicionar e fazer relações temporais entre questões do passado e situações atuais. Já com relação à dimensão epistemológica desta disciplina, houve pouca preocupação em associá-la com um ensino de História de qualidade, visto que se encontra estreitamente vinculada, dentro destes discursos, a um tipo de ensino de História do qual se procura afastar, considerado o grande problema da área: o Ensino de História Positivista.

Neste caso, o conhecimento histórico escolar, quando entra em diálogo com os bordões da “realidade do aluno” e do “cidadão crítico”, aparece mais via habilidades e competências, fixando os conteúdos como “exteriores constitutivos” dessa cadeia.

Do mesmo modo, percebi que, nas poucas vezes que o conteúdo histórico escolar era trazido para a discussão para além daquela concepção negativa que o associava à História Tradicional, era mobilizado ou no sentido de colocá-lo como uma espécie de ferramenta auxiliar para o desenvolvimento da leitura dos alunos ou também associado a ideias de “curiosidades biográficas” das personagens históricas.

No caso das avaliações, constatei um caminho inverso: o domínio de conteúdos ocupava uma função central enquanto o domínio de competências e habilidades pouco aparecia. Ao mesmo tempo, verifiquei que os textos pouco se articulavam com as expressões

centrais desta pesquisa e nas poucas vezes que apareciam, isso era vinculado a um sentido unilateral. No caso da “realidade”, predominava a ideia de identificá-la a partir dos problemas sociais; já no caso da “cidadania”, emergia vinculada a noções de voto (com a sociedade ateniense da Grécia Antiga ocupando um papel de destaque), constituição, direitos, deveres, regimes e formas de governo, ou seja, a partir de uma interpretação mais clássica.

Além dessas respostas provisórias, a presente pesquisa me apontou para novas perguntas, dúvidas e questionamentos que, por falta de tempo e espaço, não terei como desenvolvê-las aqui, apontando para estudos futuros à espera de alinhavos mais consistentes; por exemplo, das novas questões que eclodiram cito algumas: Quais seriam as respostas dos docentes de instituições federais de ensino como o Colégio Pedro II ou os Colégios de Aplicação ou de outros municípios às questões centrais da minha pesquisa? Aproximariam ou se distanciariam dessas? Qual teria sido a concepção de Ensino de História de Qualidade por parte dos docentes durante as décadas de 1980, 1990 e 2000? Teria relações com as concepções atuais? Os bordões de “trabalhar com a realidade do aluno” e “formar cidadão crítico”, qual teria sido a trajetória por eles percorridos dentro da área do Currículo de História a partir do contexto da redemocratização do Brasil até os dias atuais? Como outros espaços institucionais como os livros didáticos e as faculdades de licenciatura ou de formação de professores fixam ou fixaram sentidos para essas expressões ao longo do tempo? Os professores, quais seriam as mudanças em suas percepções sobre essas expressões ao longo de sua trajetória profissional? Quais poderiam ser outros bordões clássicos da área para além daqueles estudados e como eles estão sendo significados também? Como professores, livros didáticos, políticas curriculares, universidades, alunos de graduação lidam com ele com o passar das décadas? As provas institucionais como o ENEM (que desde o ano de 2009 vem priorizando competências e habilidades), quais sentidos de conhecimento histórico escolar são mobilizados? Quais discursos historiográficos e educacionais se hibridizam em seus enunciados e respostas? Quais significações de qualidade de ensino na área de História são disputadas dentro deste espaço discursivo? Quais elementos (axiológicos / epistemológicos) da História são utilizados discursivamente para definir a resposta certa? Quais outros elementos do saber histórico escolar são utilizados para ludibriar os estudantes nas alternativas incorretas?

Enfim, estes dois anos de intenso estudo serviram para me mostrar que uma pesquisa em Educação não seria responsável por desvelar a verdade ou apontar soluções definitivas, marcando, assim, uma grande ruptura em noções pré-concebidas por mim e me indicando a

longa jornada enfrentada pelos pesquisadores na qual, ao invés de uma resposta para seu problema, aparecem novos questionamentos, multiplicando suas dúvidas e seus anseios em investigá-los. Tão emocionante quanto uma partida de futebol...

Contudo, acredito que vale a pena fazer uma aposta nos acréscimos do tempo regulamentar para se pensar o Currículo e o Ensino de História: Aposto que a democratização da educação no Brasil implica em um ensino também voltado para a formação de cidadãos críticos e conscientes (também em diálogo com a vivência dos estudantes). Entretanto, penso que a questão da cidadania não deve ficar marginalizada apenas nas competências e atitudes, devendo ocupar um papel central no próprio conhecimento histórico escolar, estabelecendo relações com todos (ou quase todos) os conteúdos escolares da disciplina História ensinados e aprendidos nas salas de aula. Assim sendo, aposto na fecundidade de continuarmos pensando o ensino de História na Educação Básica na tensão entre universalismos e particularismos (GABRIEL, 2000) e entre as dimensões axiológicas e epistemológicas, ensaiando e arriscando jogadas com a participação de ambos os elementos.

Trata-se, então, de perceber que, para além do estabelecimento de leis e resoluções, se quisermos avançar num ensino de História mais voltado para a formação de cidadãos críticos é necessário fazer mudanças no próprio conhecimento histórico escolar, pois, daqui a pouco, e sem querer prever um cenário sombrio, podemos caminhar no sentido de formar estudantes sem o domínio dos conteúdos históricos (cada vez mais desvalorizados pelas políticas curriculares) e sem o domínio de competências e valores (como a questão da tolerância a qual é cada vez mais defendida como um dos objetivos principais de se ensinar História na atualidade). Justifico, assim, a produção deste texto colocando-me na luta contra esse tenebroso prognóstico educacional...

Referências

ALVARENGA, M.S. de. **Sentidos de Cidadania: Políticas de Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

ALVES, A.R.C. **O conceito de Hegemonia: de Gramsci a Laclau e Mouffe**. Lua Nova, 2010, n° 80, p. 71-96

ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade**. In: Cadernos de Pesquisa, n.113, p. 51-64, 2001.

BAHIENSE, D. A. **O “bom aluno de História”: O que o conhecimento histórico escolar tem a ver com isso?** Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Faculdade de educação da UFRJ/RJ, 2011.

BITTENCOURT, C. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de história. In: BITTENCOURT, C (org.). **O saber escolar na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2001.

_____. **Ensino de História – fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BOURDIEU, P. **Introdução a uma sociologia reflexiva**. In: BOURDIEU, P. *O Poder Simbólico*. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998

BURITY, J. **Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau**. In: MENDONÇA, D. & RODRIGUES, L. P. (orgs). **Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso em torno de Ernesto Laclau**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p.35-51.

_____. **Teoria do discurso e educação: reconstruindo vínculo entre cultura e política**. Revista Teias [online], 2010, n° 22, p. 01-23.

CANCLINI, N. G. **As culturas híbridas em tempos de globalização**. In: **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: EDUSP, 2006.

CARDOSO, O. **A Didática da História e o slogan da formação de cidadãos**. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, USP, 2007.

_____. **Para uma definição de didática da História**. In: Revista Brasileira de História. São Paulo. v. 28, n° 55, p. 153-170, 2008.

CASTRO, M. M. de. **Sentidos de conhecimento escolar no jogo de linguagem nas políticas oficiais de currículo**. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação UFRJ, Rio de Janeiro: UFRJ, 2012.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, Formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

COSTA, M.V. (org.). **Uma agenda para jovens pesquisadores**. In: COSTA, M.V. (org.). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: EDUSC, 1999.

FISCHER, R.M.B. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. In: COSTA, M.V. (org.). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FONSECA, T. N. L. e. **História & Ensino de História**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

FORQUIN, J. C. **Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais**. Porto Alegre: Teoria e Educação, n.5, p. 28-49, 1992.

_____. **Escola e Cultura. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

_____. **O currículo entre o relativismo e o universalismo**. In: Educação & Sociedade, ano XXI, nº 73, 2000.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

GABRIEL, C. T. **Escola e culturas: uma articulação inevitável e conflituosa**. In: CANDAU, Vera (org.). **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **Um Objeto de Ensino Chamado História: a disciplina de História nas tramas da didatização**. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: PUC, 2003.

_____. **Currículo de História: investigando sobre saberes aprendidos e construções de sentido na educação básica**. In: VII Colóquio sobre questões curriculares – III Colóquio Luso Brasileiro: Globalização e (des) igualdades: desafios curriculares. Braga, 2006.

_____. **Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o campo do currículo em “tempos pós**. In: CANDAU, V. M. & MOREIRA, A. F. **Multiculturalismo, diferenças culturais e práticas pedagógicas**, Editora Vozes, Petrópolis/RJ, 2008.

_____. **Conhecimento escolar, universalismos e particularismos: sobre fixações de fronteiras no campo do currículo**. In: Anais do XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Belo Horizonte. 2010

_____. **Estudos curriculares face às demandas de nosso presente**. Conferência aula pública [23 de agosto, 2011]. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro. Concurso Público de Provas e Títulos para Professor Titular de Currículo da Faculdade de Educação UFRJ, 2011.

_____. **Teoria da história, didática da história e narrativa: diálogos com Paul Ricoeur.** In: Revista Brasileira de História, vol. 32, nº 64, 2012.

_____. **Didática, currículo, docência: articulações possíveis em torno do significante "conhecimento".** Texto no prelo, 2013. Documento digitalizado.

GABRIEL, C. T. e COSTA, W. da. **Que negro é esse que se narra no Currículo de História?** *Teias*, v. 11, n. 22, p. 93-112, maio / agosto 2010.

_____. **Currículo de História, Políticas da Diferença e Hegemonia: diálogos possíveis.** *Educação & Realidade*, v. 36, n. 1, p. 127 – 146, janeiro / abril, 2011.

GABRIEL, C. T e FERREIRA, M. S. **Disciplina escolar e conhecimento escolar: conceitos sob rasura no debate curricular contemporâneo.** In: LIBÂNEO, J.C. e ALVES, N. (orgs.) **Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo.** São Paulo: Cortez, 2012, p. 227-241.

GABRIEL, C.T. e FRAZÃO, E.E.V. **Memórias e demandas nos currículos de História de nossa contemporaneidade.** In: Anais VIII Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História / III Encontro Intenacional de Ensino de História. Campinas: Centro de Memória Unicamp, 2012.

GABRIEL, C. T. e MONTEIRO, A. M. F.C. **Currículo, ensino de história e narrativa.** In: 30ª reunião da ANPED, 2007, Caxambu. 30ª Reunião da ANPED, 2007.

GABRIEL, C.T.; RAMOS, A.P.B. e PUGAS, M.C.S. **Currículo, Saberes Escolares e Linguagem: Notas de Bastidor de uma Pesquisa em Curso.** In: IV Seminário Internacional - As Redes de Conhecimentos e a Tecnologia: Práticas Educativas, Cotidiano e Cultura. Rio de Janeiro, 2007.

GIROUX, H. **O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional.** In: SILVA, T.T. (org.) *Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-Modernos.* Porto Alegre: Artmed, 1993, p. 41-69.

HALL, S. **A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções do nosso tempo.** In: *Educação & Realidade*, jul-dez, 1997.

HARTOG, F. **Tempo e história: "como escrever a história da França hoje?".** *História Social.* Campinas. Nº 3. 127-154, 1996.

_____. **Tempo, História e a escrita da História: A ordem do tempo.** *Revista de História*, N 148, p. 09-34, 2003.

HOWARTH, D. **Discourse (Concepts in the Social Sciences)**. Bukingham: Open University Press, 2000.

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

LACLAU, E. **La razón populista**. 1ª ed. 3ª reimp. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2008.

_____. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LACLAU, E. & MOUFFE, C. **Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2004.

LOPES, A. C. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1999.

_____. **Políticas de Currículo: Recontextualização e Hibridismo**. Currículo sem Fronteiras, vol.5 , n. 2, p. 50-64 , Jul/ Dez 2005.

_____. **Discursos nas Políticas de Currículo**. Currículo sem Fronteiras, vol.6 , n. 2, p. 33-52 , Jul/ Dez 2006.

_____. **Conhecimento Escolar e Conhecimento Científico: Diferentes Finalidades, Diferentes Configurações**. In: LOPES, A. C. **Currículo e Epistemologia**. Ijuí: Editora UNIJUI, 2007.

_____. **Políticas de Currículo: Questões Teórico-Metodológicas**. In: LOPES, A.C.; DIAS, R.E. , ABREU, R. G. (orgs.). **Discursos nas Políticas de Currículo**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2011.

LOPES, A.C. & MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUFT, E. **Olhar além do fundamento**. In: MENDONÇA, D. & RODRIGUES, L. P. (orgs). **Ernest Laclau e Niklas Luhman, pós-fundacionismo, abordagem sistêmica e as organizações sociais**. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2008, p. 8-15.

MACEDO, E. **Currículo como Espaço-Tempo de Fronteira Cultural**. In: Revista Brasileira de Educação, v.11, n.32, maio/ago., 2006. p. 285-296.

_____. **Currículo: Política, Cultura e Poder**. Currículo sem Fronteiras, v.6, n.2, jul./dez., 2006b. p. 98-113.

_____. **Como a diferença passa do centro à margem nos currículos: o exemplo dos PCN**, Educação & Sociedade, Campinas, vol. 29, nº 102, p. 55-78, jan/abr. 2009.

MAGALHÃES, M. **História e Cidadania: por que ensinar história hoje?** In: ABREU, M e SOIHET, R. (org.). **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009.

MAINARDES, J. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. In: Educação & Sociedade, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MARCHART, O. **El pensamiento político posfundacional: la diferencia política en Nancy, Lefort, Badiou y Laclau**. 1ª Ed. - Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009.

MENDONÇA, D. **Como olhar “o político” a partir da teoria do discurso**. In: Revista Brasileira de Ciência Política, nº 1. Brasília, janeiro-junho de 2009, pp. 153-169.

MONTEIRO, A.M.F.C. **Professores de História: Entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

MORAES, L. M. S. **“Conteúdos importantes” em História no currículo da Educação Básica: Um estudo a partir da disciplina Estudos Sociais no Colégio Pedro II**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação da UFRJ /RJ, 2012.

MOREIRA, A. F. B. **A importância do conhecimento escolar em propostas curriculares alternativas**. Educação em Revista, v. 45, pp. 265-290, jun / 2007.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. da. (Org). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2008.

PINHEIRO, O. de G. **Entrevista: uma prática discursiva**. In: Spink, M. J. (org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. São Paulo: Cortez. 2004

REIS, J.C. **História & Teoria: Historicismo, Modernidade, Temporalidade e Verdade**. 3 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

RETAMOZO, M. **Las demandas sociales y el estudio de los movimientos sociales**. Santiago: Cinta Moebio, 2009, vol. 35, p. 110-127.

ROCHA, H. **Aula de História: que bagagem levar?** In: ROCHA, H.; MAGALHÃES, M. de S. & GONTIJO, R. (org). **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009. p. 81-103

ROCHA, Ubiratan. **Reconstruindo a História a partir do imaginário do aluno**. In: NIKITIUK, S. **Repensando o ensino de História**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RICOEUR, P. **Tempo e narrativa**. Tomo I . Campinas-SP: Papyrus, 1994.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações Curriculares: Áreas Específicas – História**. Rio de Janeiro, 2010.

RÜSEN, J. Razão **histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica**. Brasília: Editora UNB, 2001.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental - História**. Brasília: MEC / SEF, 1998.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. **Currículo Mínimo 2012: História**. Rio de Janeiro, 2012.

SILVA, T. T. da. **Teorias do Currículo. Uma introdução crítica**. Porto: Porto Editora, 2000.

_____. **Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo**. 3 ed. 2 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVEIRA, R.M.H. **A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados**. In: COSTA, M.V. (org.). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SPINK, M. J. (Org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. São Paulo: Cortez, 2004.

VEIGA-NETO, A. **Paradigmas? Cuidado com eles!** In: In: COSTA, M.V. (org.). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VEIGA-NETO, A. **Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade**. In: COSTA, M. V. (org.). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A. 2003.

YOUNG, M. **Uma abordagem do estudo dos programas enquanto fenômenos do conhecimento socialmente organizado**. In.: Grácio, S. & Storr, S. (orgs.). **Sociologia da Educação II. Antologia**. Lisboa: Horizonte, 1982, p. 151-187.

_____. **Para que servem as escolas?** *Educação e Sociedade*, v.28, n. 101, pp. 1287-1302, set / dez 2007.

_____. **O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: a defesa radical de um currículo disciplinar**. *Cadernos de Educação*, vol. 38, pp.395-416, janeiro/ abril, 2011.

ANEXO 1 – Roteiro das Entrevistas

- 1- Qual é o seu nome completo?
- 2- Qual é a sua data de nascimento?
- 3- Qual é a sua formação acadêmica?
- 4- Em quais escolas trabalha atualmente?
- 5- Há quanto tempo leciona História na educação pública?
- 6- Como você analisa o ensino de História atualmente?
- 7- Em sua opinião, qual é a importância da disciplina História na educação básica?
- 8- Quais são seus objetivos principais ao ensinar História atualmente?
- 9- Quais são as principais dificuldades de se ensinar História nos dias de hoje?
- 10- O que você entende pela ideia de trabalhar com a realidade do aluno no ensino de História atualmente? Como você descreveria a realidade de seus discentes?
- 11- De que modo você acredita ser possível articular o ensino de História com a realidade dos seus alunos? Dê exemplos de estratégias didáticas ou atividades que você já adotou para relacionar o conhecimento histórico escolar com a realidade de seus alunos?
- 12- O que você compreende pela ideia de formar cidadãos críticos no ensino da História?
- 13- Quem seria este cidadão crítico? Quais elementos são indispensáveis no ensino de História para a formação do cidadão crítico?
- 14- Quais conteúdos históricos você destacaria como sendo indispensáveis para se articular ou com a realidade dos alunos ou com a formação do cidadão crítico?
- 15- Diga três palavras ou expressões que vêm à sua cabeça quando falo a expressão realidade do aluno.
- 16- Diga três palavras ou expressões que vêm à sua cabeça quando falo a expressão cidadão crítico.
- 17- Você teria mais alguma coisa para acrescentar na entrevista?
- 18- Qual é o seu balanço final desta entrevista?