

O CURRÍCULO DE HISTÓRIA E A “REALIDADE DO ALUNO”: REFLETINDO SOBRE AS SIGNIFICAÇÕES MOBILIZADAS PELOS DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL II

DIEGO BRUNO VELASCO¹

1-Introdução: A demanda por uma educação de qualidade e suas releituras no âmbito da disciplina escolar História

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 hegemônico 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).

Diferentes discursos sobre a 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.

¹ Mestre em Educação pelo PPGE-UFRJ

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 demandas 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 e complexo voltado 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 e formar os indivíduos para uma cidadania crítica e participativa. (BURITY, 2010).

Segundo Macedo (2009), a noção “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 que lutas hegemônicas tentam preencher. Cadeias de equivalência são criadas com o intuito de combaterem a propalada crise vivenciada no meio educacional.

Em muitos documentos curriculares² é possível verificar como esse significante (da qualidade de educação) tende a estar associado à necessidade de um ensino mais inovador, mais contextualizado, devendo, assim, as disciplinas escolares deixarem de ser lecionadas de forma “tradicional” e voltarem mais suas atenções para os 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 da década do século XX, as várias propostas curriculares elaboradas para o ensino fundamental e médio no Brasil, nessa área 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

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.

deve ser integrado ao processo de aprendizagem e (iii) a importância da História na contribuição da formação cidadã dos discentes.

A autora considera que um dos objetivos centrais do ensino de História atualmente relaciona-se à sua contribuição na constituição de identidades (como, por exemplo, a nacional), que, por sua vez, associa-se à formação da cidadania. Neste sentido, Bittencourt mostra que nas diversas propostas curriculares, encontra-se a afirmação de que a História deve contribuir para a formação do “cidadão crítico” (nas palavras da autora entendido como um termo vago, mas que indica a importância política deste conhecimento) e para a formação intelectual do aluno, de modo que este consiga desenvolver capacidades de observar, descrever, identificar semelhanças e diferenças entre acontecimentos atuais e mais distantes no tempo e estabelecer relações entre presente e passado. (BITTENCOURT, 2011).

Com efeito, a epígrafe que abre este artigo, extraída dos Parâmetros Curriculares de História para o Ensino Fundamental (1998), é um exemplo do que afirma Bittencourt: a pertinência e 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 que 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 a partir de meados da década de 1980, com o fim da ditadura militar no Brasil. Entretanto, em 1998 com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais 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 uma concepção na qual ela é vista como uma matéria que se concentra no estudo de um passado distante, onde 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 esta visão, nomeada de “tradicional”, estes documentos, assim como vários outros produzidos no final do século XX e início do século

XXI, propõem que o currículo e o ensino de História se voltem mais para a “realidade do aluno” e para a “formação de cidadãos críticos”.

Não pretendo aqui nem 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 esta questão bastante complexa, pois, desde já adianto que, não acredito que exista uma única estratégia para fazer-se chegar à “realidade do aluno” por meio do conhecimento histórico escolar. 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?

Assim sendo, o objetivo principal deste artigo 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” no currículo desta disciplina, tendo como viés a relação deste enunciado com o conhecimento escolar, uma vez que, concordando com Gabriel (2011), penso ser interessante continuar apostando potencial heurístico desta categoria para pensar uma escola pública que produza “subjetividades rebeldes, avessas a discursos como os da desigualdade, do racismo e da discriminação”. (GABRIEL, 2011, p. 3).

Para facilitar o desenvolvimento das ideias, dividirei este artigo em duas partes: na primeira, farei um esboço do quadro teórico utilizado de modo a pontuar de que forma venho compreendendo este conceito de “realidade do aluno” e na segunda, analisarei as falas dos docentes entrevistados e os processos de significação por eles mobilizados para articular o currículo de História com aquele bordão em destaque pensando, especificamente, o lugar ocupado pelo conhecimento escolar dentro deste espaço discursivo.

2-Articulando a questão da “realidade do aluno” com a Teoria Pós-Fundacional do Discurso

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 a 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, mas sim faz 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). 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 os 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 pois sem fechamentos não haveria possibilidade de significação para qualquer conceito em análise e nem processos identitários.

A Teoria do Discurso aqui privilegiada tem, pois, como pano de fundo mais amplo a perspectiva pós-fundacional. 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, onde 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 o discurso 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. Assim sendo, não há nenhuma realidade social sem sentido e este é produzido socialmente. (BURITY, 2008, p.38).

Em síntese, estas leituras nos permitem pensar uma abordagem discursiva marcada pela não existência de determinismos (subjetivos ou objetivos). O mérito de suas análises é nos propor uma alternativa de pensar a relação entre discurso e realidade, onde ao mesmo tempo em que aquele a narra ou a nomeia, ocorre, simultaneamente, 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 significação 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 discursiva³. Além disso, os

³ 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

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, onde seriam produzidas verdades e certezas sobre as coisas deste mundo (GABRIEL, 2011). Afinal, nas palavras de Laclau (2008):

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, pois a significação possui um caráter oscilante, flutuante e permanentemente instável, não havendo a estabilização de um sentido unívoco. (BURITY, 2008).

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. Assim sendo, procuro investigar quais os fluxos de sentidos de “realidade do aluno” 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”. Portanto, é no jogo político envolvendo os conceitos de antagonismos e fronteira que estes sentidos vão sendo estabelecidos, sendo constantemente reatualizado e (re) significado de acordo com as demandas pela manutenção ou deslocamento desta fronteira.

de posicionamento, autorização e restrição sobre os sujeitos que nela se constituem ou expressam. (BURITY, 2008, p. 42).

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.

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

No processo de constituição do social, provisória e contingencialmente, há 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 de 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 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 até que ponto o enunciado “realidade do aluno” se articula nesta lógica e com quais elementos e discursos (do campo educacional, do campo historiográfico, por exemplo) ele dialoga / interage atualmente para demarcar a fronteira entre o escolar e o não-escolar.

Neste estudo, interessa-me investigar como essa expressão é significada no campo discursivo da epistemologia social escolar. Minha aposta é que o jargão intitulado “trabalhar com a realidade do aluno” participa da cadeia de equivalência que define ensino de História de qualidade. Desse modo, o foco principal deste trabalho é perceber como essa unidade

diferencial (ou elemento) se articula nesta cadeia e, principalmente, como mobiliza sentidos de conhecimento histórico escolar, cabendo-nos interrogar sobre a função discursiva do significativo conhecimento escolar nesta cadeia de equivalência que fixa sentidos de qualidade a partir da análise das entrevistas realizadas com docentes de História que atuam na rede pública de ensino.

3- Os sentidos de “realidade do aluno” no currículo de História e suas imbricações com o conhecimento escolar

Antes de pontuar os sentidos de realidade do aluno, gostaria de destacar que opero neste espaço com o entendimento de currículo como um espaço discursivo híbrido e não como um local que transmite um repertório universal e partilhado de significados. esse entendimento de currículo como onde são produzidas, contestadas e negociadas políticas de diferenças e identidades não nos afasta 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 onde vários discursos se entrecruzam, não significa abdicar de refletir sobre a questão dos saberes e as 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 ainda defender a crença na importância da escola pública, ainda que mesmo com todos os problemas que ela enfrenta e com todas as desigualdades existentes na nossa sociedade, visto que, em sua perspectiva, ela 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" ainda 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, isto tudo não nos autoriza a 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 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).

Apostando no potencial da escola pública, entrevistei 12 professores de História sobre os sentidos de “realidade do aluno” por eles mobilizados e fixados. Ao todo, foram escolhidas 8 escolas⁴ (6 da rede municipal do Rio de Janeiro e 2 da rede municipal de Pirai) para desenvolver esta pesquisa. Neste caso, os critérios de seleção foram: a localização geográfica das escolas (escolas 1,2,7 e 8), o horário de funcionamento (escolas 5 e 6), a faixa etária dos estudantes e a nota no IDEB(escolas 3 e 4). As entrevistas foram utilizadas como ferramentas metodológicas para chegar aos resultados deste estudo.

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 se as observem como eventos discursivos forjados não apenas pelas relações entre entrevistador e

⁴ As escolas 1,2,3,4,5 e 6 fazem parte da rede municipal do Rio de Janeiro. Já as escolas 7 e 8 pertencem à rede municipal de Pirai. Considerei relevante entrevistar docentes que atuassem neste município, uma vez que não encontrei escolas rurais dentro da SME /RJ.

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. 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 onde estes se alteram dependendo do espaço discursivo. Na dinâmica deste trabalho, as entrevistas foram significadas como “prática discursiva” (PINHEIRO, 2004) e como tal pretende 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, pois, como textos, marcadas pelas disputas em torno da fixação de sentidos para os enunciados de “realidade do aluno”, 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.

Busquei compreender os sentidos de “realidade do aluno” fixados 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?

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 nestas falas.

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 esta 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.

*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, onde estes alunos chegam à escola sem noções de respeito e ética dada a desestrutura familiar que empurra tal responsabilidade para a instituição escolar. A isso é acrescentada as questões da violência do local onde vivem (fortemente vinculada aos grupos armados de traficantes e aos confrontos entre estes com as forças policiais), e da pobreza, da marginalização social e das dificuldades materiais que tais

alunos carregam ao terem sua noção de realidade muito acoplada com os 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.

O discurso da desigualdade e pobreza é capaz de articular em uma mesma cadeia de equivalência as realidades dos alunos da área urbana e rural, mostrando, assim, não existirem muitas diferenças nos processos de significação se tomarmos como parâmetro a questão da localização territorial das escolas. Como é possível perceber na fala da professora de Pirai que também não se distanciou muito desta concepção:

Vamos lá... Realidade dos meus alunos, como eu já até tinha falado com você, a realidade dos meus alunos de Pirai, 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 sendo um dos fluxos de sentido hegemônico dentro desta cadeia discursiva. 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 (pensando ora na impossibilidade de tecer tal relação ora na realidade do aluno como ponto de partida para se dialogar com o ensino da 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. Muitos professores destacaram o 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.

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, grifos meus).

Os argumentos oferecidos para justificar essa dificuldade/ impossibilidade são bastante variados. Alguns desses argumentos investem nos sentidos de realidade difícil e/ou da distancia entre a realidade do aluno e a realidade do docente para justificar essa tomada de posição. 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.

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 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.

Nas entrevistas 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.

*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).

Por último, gostaria de analisar a questão das articulações entre os sentidos de “realidade do aluno” mobilizados e a questão do conhecimento histórico escolar. Como pude constatar, não foi mencionada a expressão conhecimento / conhecimento escolar para associar à questão da realidade do aluno. 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 aos conceitos de conteúdo e de História Tradicional, permanecendo este 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.

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 e competências 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, 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.

BIBLIOGRAFIA

BITTENCOURT, C. **Ensino de História – fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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.

GABRIEL, C. T. **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.

_____. **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.

HOWARTH, D. **Discourse (Concepts in the Social Sciences)**. Bokingham: Open University Press, 2000.

LACLAU, E. **La razón populista**. 1ª ed. 3ª reimp. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2008.

LACLAU, E. & MOUFFE, C. **Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2004.

LOPES, A. C. **Políticas de Currículo: Questões Teórico-Methodológicas**. In: LOPES, A.C.; DIAS, R.E. , ABREU, R. G. (orgs.). **Discursos nas Políticas de Currículo**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 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. **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.

MARCHART, O. **El pensamiento político posfundacional: la diferencia política en Nancy, Lefort, Badiou y Laclau**. 1ª Ed. - Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009.

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

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental - História*. Brasília: MEC / SEF, 1998.

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.