



Escolarização, hegemonia curricular e ensino de História: decifrando disputas de um lugar de fronteira

RODRIGO DIAS TEIXEIRA*

Na medida em que o currículo é produzido e negociado no interior dos conflitos sociais existentes em variados níveis, a maneira pela qual sua efetivação ocorre tem como importante determinante a diversidade existente na comunidade escolar. Por ser produzido como parte deste processo, o conhecimento histórico-escolar é também um lugar de fronteira (MONTEIRO; PENNA:2011), na medida em que é determinado na relação de construção entre saberes e culturas neste mesmo ambiente. Nosso texto tem o objetivo de contribuir na investigação dos condicionantes, culturas e saberes que produzem a especificidade epistemológica do conhecimento histórico-escolar no interior de uma determinada hegemonia curricular. Para tal intento, utilizamos contribuições formuladas por Raymond Williams, Elen Wood e Antonio Gramsci, em especial as realizadas a partir dos conceitos de determinação e hegemonia. Neste trajeto, analisaremos especialmente a importância do senso comum no processo de ensino-aprendizagem da história ensinada. Assim, este trabalho é atravessado por uma importante questão política: a preocupante expansão de ideias conservadoras no interior do senso comum brasileiro, a qual atinge o âmbito escolar e influenciam diretamente o ensino de história, a sala de aula e, portanto, o currículo em suas variadas dimensões.

1. A hegemonia curricular: conflito e disputa

1.1 – A papel da escola e sua autonomia relativa em nossa sociedade: Elen Wood e Raymond Williams

A análise do papel da sala de aula no processo de ensino-aprendizagem construído entre professor-estudantes no ambiente escolar se relaciona à análise mais geral do papel da educação formal, e, mais especificamente, da educação escolar estatal. Não é possível analisar o currículo em suas diversas dimensões sem definir qual papel (ou papéis) da

* Professor de História da Rede Municipal de São Gonçalo-RJ, membro do LEPEH (UFRJ) e Professor do CESPEB-História (UFRJ)



escola na organização de nossa sociedade. Assim, a definição do sentido da escola é uma das principais variáveis que condicionam as diversas teorias do currículo.

Ao analisar o início da teoria crítica do currículo em livro de sua autoria, Tomaz Tadeu da Silva cita algumas obras e autores de referência da década de 1970, dentre os quais o filósofo francês Louis Althusser, o qual supostamente “iria fornecer as bases para as críticas marxistas da educação que se seguiriam” (SILVA, 2004:31). Para ele, Althusser realizaria a conexão entre “educação e ideologia que seria central às subsequentes teorizações críticas da educação e do currículo baseadas na análise marxista da sociedade” (SILVA, 2004:31). Tomaz Tadeu defende que, para Althusser, a permanência da sociedade capitalista depende da reprodução de seus componentes “propriamente econômicos” e de seus “componentes ideológicos”, sendo o papel da escola, como “aparelho ideológico de estado” produzir e disseminar a ideologia capitalista. Reduzindo o marxismo à análise empreendida por Althusser, o autor analisa que (SILVA, 2004:30-31):

“A problemática central da análise marxista da educação e da escola consiste, como mostra o exemplo de Althusser, em buscar estabelecer qual é a ligação entre a escola e a economia, entre educação e a produção. Uma vez que, na análise marxista, a economia e a produção estão no centro da dinâmica social, qual é o papel da educação e da escola nesse processo? Como a escola e a educação contribuem para que a sociedade continue sendo capitalista, para que a sociedade continue sendo dividida entre capitalistas (proprietários dos meios de produção), de um lado, e trabalhadores (proprietários unicamente de sua capacidade de trabalho), de outro? Althusser nos deu, como vimos, um tipo de resposta: a escola contribui para a reprodução da sociedade capitalista ao transmitir, através das matérias escolares, as crenças que nos fazem ver os arranjos sociais existentes como bons e desejáveis.”

Entretanto, precisamos analisar o suposto “reducionismo marxista” sem sermos reducionistas. Será mesmo que “a problemática central da análise marxista da educação e da escola consiste em buscar estabelecer a ligação entre escola e economia”? A chave de leitura marxista criaria uma separação entre uma “base econômico-material” e uma “superestrutura política-ideológica”? Ou seja, seria então o marxismo economicista, simplista e dicotômico na análise da realidade e, portanto, na análise da escola?

Tal acusação não é recente, sendo respondida por Engels em carta para Joseph Bloch escrita em setembro de 1890. Nela, Engels critica exatamente a ideia de que ele e



Marx teriam dito alguma vez que o fator econômico é o único determinante (ENGELS, 1890):

“De acordo com a concepção materialista da história, o elemento determinante final na história é a produção e reprodução da vida real. Mais do que isso, nem eu e nem Marx jamais afirmamos. Assim, se alguém distorce isto afirmando que o fator econômico é o único determinante, ele transforma esta proposição em algo abstrato, sem sentido e em uma frase vazia. As condições econômicas são a infraestrutura, a base, mas vários outros vetores da superestrutura (formas políticas da luta de classes e seus resultados, a saber, constituições estabelecidas pela classe vitoriosa após a batalha, etc., formas jurídicas e mesmo os reflexos destas lutas nas cabeças dos participantes, como teorias políticas, jurídicas ou filosóficas, concepções religiosas e seus posteriores desenvolvimentos em sistemas de dogmas) também exercitam sua influência no curso das lutas históricas e, em muitos casos, preponderam na determinação de sua forma. Há uma interação entre todos estes vetores entre os quais há um sem número de acidentes (isto é, coisas e eventos de conexão tão remota, ou mesmo impossível, de provar que podemos tomá-los como não-existentes ou negligenciá-los em nossa análise), mas que o movimento econômico se assenta finalmente como necessário. Do contrário, a aplicação da teoria a qualquer período da história que seja selecionado seria mais fácil do que uma simples equação de primeiro grau. (...) Eu e Marx somos aqueles a quem, parcialmente, culpar pelo fato que as pessoas mais novas frequentemente acentuam o aspecto econômico mais do que o necessário. É que nós tínhamos que enfatizar estes princípios vis-à-vis nossos adversários, que os negavam. Nós não tínhamos sempre o tempo, o local e a oportunidade para explicar adequadamente os outros elementos envolvidos na interação dos fatores constituintes da história. Mas quando era o caso de apresentar uma seção historiográfica, isto é, de aplicação prática, era um assunto diferente e nenhum erro era permissível. Infelizmente, de modo muito frequente, as pessoas pensam que aprenderam uma nova teoria e podem aplicá-la sem maiores problemas, crendo que dominaram os principais princípios e isto não é sempre correto. E eu não posso também isentar os mais recentes “marxistas” do mais incrível lixo que já foi produzido nos últimos três meses”.

Ou seja, a necessidade, no âmbito da exposição, de acentuar o aspecto econômico defronte a subestimação de seus adversários, por um lado, e a produção teórica dos “marxistas” que não dominavam os princípios do materialismo histórico e o aplicavam de forma equivocada, por outro, eram as principais causas analisadas por Engels sobre a acusação de economicismo da obra produzida por ele e Marx. Como o mesmo diz em outra carta, esta endereçada a Conrad Schmidt em agosto de 1890, “há hoje um conjunto [de pessoas] para quem a concepção materialista da história serve de pretexto para não estudarem história. Exatamente como Marx dizia dos “marxistas” franceses do fim dos anos 70: ‘Tout ce que je sais, c'est que je ne suis pas Marxiste’.”(MARX; ENGELS, 1982:542-544)



Elen Wood concordaria com Engels. Para a autora, a metáfora base-superestrutura, apesar de ter sido utilizada muito raramente por Marx, e sempre de forma aforística e alegórica, acabou por suportar um peso teórico muito superior ao que deveria. Isto se deve, em parte, a certos usos realizados pelo próprio Engels, como também pela expansão da leitura ortodoxa stalinista, a qual modificou sua significação. Assim, os culpados seriam, também, além do próprio Engels, os ditos “marxistas” (WOOD, 2003:51):

“Até certo ponto, os problemas já inerentes ao seu uso restrito foram agravados pela tendência de Engels de usar uma linguagem que sugeria a compartimentação de esferas ou “níveis” fechados – econômicos, políticos ou ideológicos-, cuja relações que mantinham entre si eram externas. Mas os problemas de fato começaram com o estabelecimento das ortodoxias stalinistas que elevaram – ou reduziram – a metáfora à condição de primeiro princípio do dogma marxista-leninista, afirmando a supremacia de uma esfera econômica independente sobre outras esferas passivamente subordinadas e reflexivas”.

Para ela, um dos maiores responsáveis por uma concepção que negava tanto a ação humana, quanto um lugar adequado aos chamados fatores “superestruturais”, foi exatamente Althusser e seus marxismo estruturalista. A concepção do autor francês pouco fez para se afastar do terreno estabelecido pela ortodoxia stalinista, mantendo seu caráter mecânico ao realizar uma rígida separação entre estrutura e história. Utilizando uma série de ressignificações e truques conceituais (como no caso da distinção entre “modo de produção” e “formação social”), o Althusserianismo substituíu um “economicismo cru e vulgar” pelo rígido determinismo do domínio da estrutura social constituído a partir da abstração de uma teoria pura e idealizada (WOOD, 2003:52) . Se, por um lado, Tomaz Tadeu está correto em analisar a obra de Althusser como mecanicista e simplificadora, por outro, ele cai no mesmo erro daquele que critica ao reduzir o marxismo aos julgamentos empreendidos pela concepção estruturalista(WOOD, 2003:60):

“O modelo mecânico base/superestrutura, com seus “níveis” entendidos como caixa fechadas, espacialmente separadas e descontínuas, permite apenas duas opções inaceitáveis: ou aderimos ao reducionismo simplista “ortodoxo”, de acordo com qual caixa “econômica” básica está simplesmente “refletida” nas caixas superestruturais; ou evitamos o “economicismo cru” adiando a determinação pelo “econômico” para algum “caso último” infinitamente distante, um efeito que se consegue quando se tornam inoperantes na história as rígidas determinações da estrutura”.



O evidente desafio está exatamente em superar esse dualismo entre uma visão que desvaloriza o papel da experiência e da agência humana no processo histórico, e outra que menospreza por completo as determinações das estruturas sociais. Dito de outro modo, em termos marxistas, estaríamos exatamente diante do debate clássico sobre a interação e determinação entre a “base” e a “superestrutura”. Neste tema, o marxismo herético de Raymond Williams tem importantes contribuições.

Em artigo publicado em 1973 na *New Left Review*, Williams dialoga com o tema a partir da elaboração de uma teoria das especificidades da produção material cultural, numa relação mais estreita com o conceito de hegemonia de Antônio Gramsci¹. Para o autor, a maioria do marxismo de sua época ainda tinha uma noção simplista do conceito de superestrutura, vendo-o como um mero reflexo ou reprodução, de modo quase direto, da realidade da “base”. A expansão dessa noção reducionista seria resultado tanto do ataque realizado contra o próprio marxismo, quanto da difusão do chamado marxismo estruturalista e vulgar. Apesar dos ajustes realizados por alguns autores, como através da ideia das “defasagens temporais” e da introdução da noção de “mediação”, o problema ainda permanecia, já que a “base” era muito comumente considerada como um objeto relativamente uniforme e aparentemente estático (WILLIAMS, 2005:212). Para Williams, estas interpretações iam na contramão da concepção defendida pelo próprio Marx, que não definiria a “base” desta maneira, pois as forças que a compunham, por serem “(...) atividades e relações específicas de homens reais, [...] significam algo muito mais ativo, mais complicado e mais contraditório do que a noção metaforicamente desenvolvida de “base” poderia nos permitir compreender” (WILLIAMS, 2005:213).

Para melhor compreensão das superestruturas seria necessário definir o conceito de “base” de forma menos grosseira. Formulações que avançavam numa análise mais refinada foram aquelas que tinham ênfase na noção de “totalidade”, comumente referenciadas nas contribuições de Lukács. Essas interpretações, que tinham o aspecto positivo de criticar uma visão estática da “base”, também podiam levar a uma concepção

¹ O texto de Williams muito provavelmente influenciou importantes pesquisadores dos estudos do currículo. Michael Apple, em seu livro *Ideologia e Currículo*, o utiliza como base para a definição do conceito de hegemonia, central em sua obra. Assim, a utilização do conceito de hegemonia feita por Apple parte da leitura de Williams sobre Gramsci, e não pela apropriação direta das contribuições do marxista sardo. Ver APPLE, Michael. *Ideologia e Currículo*. Brasiliense: São Paulo, 1982; em especial o capítulo 1, “A análise da hegemonia”.



na qual a totalidade, como mero agregado de práticas específicas, esvaia-se da noção de intenção. Mesmo as leis, constituições, teorias e ideologias que são comumente consideradas de validades universais devem ser vistas como expressão da dominação de uma determinada classe, de sua intenção em legitimar sua própria concepção de mundo. Assim, não estaríamos falando de um “todo” universal e unitário, mas de uma relação complexa, contraditória e conflituosa. Para Williams, a utilização da noção de “totalidade” só seria realizada de forma correta se combinada com o conceito de “hegemonia” (WILLIAMS, 2005:216). A utilização do conceito de hegemonia fundamentaria um arcabouço teórico que possibilitaria a crítica de uma noção simplificadora comumente atrelada ao uso do conceito de ideologia, a qual menosprezava a complexidade da transformação social (WILLIAMS, 2005:216):

"(...) se a ideologia fosse meramente um conjunto imposto e abstrato de noções, se nossas ideias, suposições e hábitos políticos e culturais fossem tão somente o resultado de manipulação específica, de uma espécie de treinamento público que pudesse ser simplesmente eliminado ou reprimido, então seria muito mais fácil do que jamais foi ou é, na prática, modificar ou transformar a sociedade. "

A partir do conceito de hegemonia, o objetivo seria superar uma noção abstrata de ideologia, já que a construção de uma determinada concepção de mundo dominante está para além da sua merda difusão ou da simples “manipulação” dos “de baixo” (WILLIAMS, 2005:217):

"(...) o que tenho em mente é o sistema de significados e valores central, efetivo e dominante, que não é meramente abstrato, mas organizado e vivido. É por isso que a hegemonia não deve ser entendida no nível da mera opinião ou manipulação. Ela é um corpo completo de práticas e expectativas; implica nossas demandas de energia, nosso entendimento comum da natureza do homem e de seu mundo. É um conjunto de significados e valores que, vividos como práticas, parecem se confirmar uns aos outros, constituindo assim o que a maioria das pessoas na sociedade considera ser o sentido da realidade, uma realidade absoluta porque vivida, e é muito difícil, para a maioria das pessoas, ir além dessa realidade em muitos setores de suas vidas".

Só conseguiríamos compreender esse conjunto de significados e valores a partir da análise dos processos nos quais os mesmos são encarnados pelos sujeitos, tornando-se parte da sua forma de interpretar o mundo ao incorporar um emaranhado de concepções, culturas e tradições, nos quais as instituições educacionais (como a escola) teriam papel fundamental, já que são os principais agentes que selecionam dentro da cultura e de um



vasto campo de possibilidades “o passado” e “a tradição” que devem ser difundidos, enfatizando certos significados e práticas, e negligenciando e excluindo outros. Em síntese, a escola tem como principal função organizar determinadas formas de interpretação da experiência (WILLIAMS, 2005:217). Este é um processo extremamente complexo, já que subsistem uma série de práticas, experiências, significados e valores trazidas pelos sujeitos para a escola que não podem ser considerados como mera parte da cultura dominante efetiva, sendo, em diversos momentos, contraditórios ou mesmo contrastantes

Não podemos imaginar que aqueles que chegam na escola são uma espécie de “tábula rasa”. Para compreender o movimento de diálogo-incorporação que ocorre entre as concepções teórico-práticas prévias dos sujeitos que fazem parte da escola e aquelas que são nela especificamente desenvolvidas, é fundamental adentrarmos na análise do senso comum.

1.2 – Algumas possíveis contribuições do conceito de senso comum de Antonio Gramsci para o ensino de história

A análise do que comumente é chamado de “senso comum” elevou-se a partir das contribuições de Antonio Gramsci em seus cadernos do Cárcere. Ao invés de contrapor o chamado senso comum às ciências de referência, Gramsci buscou analisar como os “simples” constroem a sua forma de conceber o mundo e o que os conduz na sua atuação teórico-prática cotidiana. O autor parte do pressuposto que é necessário, em primeiro lugar, superar a ideia de que apenas um grupo muito específico de pessoas seria capaz de realizar atividades intelectuais, isto é, serem “filósofos”. Para Gramsci, todos são “filósofos” (GRAMSCI, 1999:93):

“É preciso destruir o preconceito, muito difundido, de que a filosofia é algo muito difícil pelo fato de ser a atividade intelectual própria de uma determinada categoria de cientistas especializados ou de filósofos profissionais e sistemáticos. É preciso, portanto, demonstrar preliminarmente que todos os homens são “filósofos”, definindo os limites e as características desta “filosofia espontânea”, peculiar a “todo o mundo”, isto é, da filosofia que está contida: 1) na própria linguagem, que é um conjunto de noções e de conceitos determinados e não, simplesmente, de palavras gramaticalmente vazias de conteúdo; 2) no senso comum e no bom senso; 3) na religião popular



e, conseqüentemente, em todo o sistema de crenças, superstições, opiniões, modos de ver e agir que se manifestam naquilo que geralmente se conhece por “folclore”

Assim, na linguagem, no senso comum e no bom senso, e em todas os sistemas de crenças e superstições populares, é sistematizada uma maneira específica de interpretar e atuar no mundo. Para compreendê-la, é importante avançarmos na análise das diversidades de suas dimensões, tendo destaque a dupla perspectiva analítica sobre o folclore². Para Gramsci, o folclore tanto é o que “se geralmente se conhece por folclore” (crenças, superstições, opiniões, modos de vida e agir), quanto sua dimensão teórico-prática. O folclore também é fonte “filosofia”, mas ao contrário da “filosofia dos filósofos”, que é organizada e coerentemente única, é desagregada, sendo apresentada em inúmeras formas. Ou seja, Gramsci não se separa cultura e filosofia. O senso comum também tem a sua própria filosofia (GRAMSCI, 1999:114):

“(…) que é a “filosofia dos não filósofos”, isto é, a concepção do mundo absorvida acriticamente pelos vários ambientes sociais e culturais nos quais se desenvolve a individualidade moral do homem médio. O senso comum não é uma concepção única, idêntica no tempo e no espaço: é o “folclore” da filosofia, e, como folclore, apresenta-se em inumeráveis formas; seu traço fundamental e mais característico é o de ser uma concepção (inclusive nos cérebros individuais) desagregada, incoerente, inconsequente, conforme a posição social e cultura das multidões das quais ele é a filosofia. Quando na história se elabora um grupo social homogêneo, elabora-se também, contra o senso comum, uma filosofia homogênea, isto é, coerente e sistemática”

Se a relação entre filosofia (sistema organizado) e senso comum é indireta, não podemos menosprezar o papel da “filosofia dos não filósofos” na condução da própria “filosofia”, não apenas da “filosofia dos filósofos” (ciência de referência), mas da “filosofia real” expressa na história concreta e integral, isto é, da filosofia de uma época, a “filosofia que é história”³. Nesse caso, a escola congrega estas três dimensões

² Para Guido Liguori, desde as listas de assuntos principais que abre o Caderno 1, quanto na lista que veio a ser encontrada no Caderno 8, a expressão “senso comum” sempre aparece vinculada a “folclore”. Ver LINGUORI, Guido & VOZA, Pasquale. Dicionário Gramsciano (1926-1937). São Paulo: Boitempo, 2017.

³ Gramsci reafirma essa ampliação do conceito de filosofia na seguinte passagem: “A filosofia de uma época não é a filosofia deste ou daquele filósofo, deste ou daquele grupo de intelectuais, desta ou daquela grande parcela das massas populares: é uma combinação de todos estes elementos, culminando em uma determinada direção, na qual essa culminância torna-se norma de ação coletiva, isto é, torna-se “história” concreta e completa (integral). A filosofia de uma época histórica, portanto, não é senão a “história” desta mesma época, não é senão a massa de variações que o grupo dirigente conseguiu determinar na realidade precedente: neste sentido, história e filosofia são inseparáveis, formam um ‘bloco’”. (GRAMSCI, 1999:326):



“filosóficas”, pois reúne em seu interior o senso comum próprio da “filosofia dos não filósofos”, a reelaboração dos conhecimentos calcados nas ciências de referência (“filosofia dos filósofos), e a “filosofia-processo histórico”, na medida em que as transformações realizadas no âmbito escolar não se resumem ao seu espaço, mas o transborda (como também são parte da história mais geral).

Apesar do senso comum ser mais presente como fonte de interpretação da experiência naqueles que não exercem socialmente a função de intelectuais (no caso do ambiente escolar, os estudantes), ele não se resume a este ou aquele determinado grupo. Existe, na verdade, uma diversidade de “senso comuns”, já que todo estrato social tem o seu próprio “senso comum”, que no fundo é a concepção de mundo mais difundida em cada determinado estrato ou grupo, que por sua vez é influenciado pela região e período histórico específico, etc (GRAMSCI, 2000:209). Podemos falar, então, de um senso comum docente (ou mesmo um senso comum dos professores e professoras de história), de um senso comum juvenil, de um senso comum do “ambiente escolar”, e de um “senso comum” específico de uma determinada comunidade escolar, que congrega uma diversidade de “senso comuns”. Em âmbito mais geral, a conjunção e interação dessas diversidades de “senso comuns” constitui, então, “o senso comum” que congrega a todos, embora esse não seja fonte de interpretação da experiência da mesma forma para os diversos “cérebros individuais”.

Nesse sentido, o senso comum é currículo, pois é fonte fundamental de determinadas formas de interpretação da experiência que atribuem sentidos os processos educacionais. A comunidade escolar como um todo, e mais especificamente no interior do processo de ensino-aprendizagem realizado em sala de aula, os professores e estudantes, trazem consigo um determinado senso comum que influi diretamente na significação do conhecimento ali produzido. Por isso é tão importante imprimir novas máximas no senso comum, como “menino é menino, menina é menina”, “professor é doutrinador”, “mulher nasceu para fazer os afazeres domésticos”, “comunista é bandido”, dentre outras, pois elas são fontes da interpretação da experiência, sendo reconstruídas e disseminadas também no ambiente escolar. Ou seja, a disputa do senso comum é central pois conduz determinada hegemonia curricular que molda a significação do processo de aprendizagem realizado na construção do conhecimento escolar. O conflito curricular



antecede a escola, sendo parte mais geral do conflito existente em toda a sociedade, tendo nele um peso marcante das diversas conformações do senso comum. A disputa do senso comum e em torno dos usos públicos da história realizados no âmbito da sociedade civil são fundamentais na construção das relações pedagógicas que possibilitam a conformação de uma determinada hegemonia curricular no ensino de História.

Ao enfrentarmos como docentes este conflito entre as diferentes “filosofias” na construção de conhecimento na escola, não podemos meramente substituir a concepção do estudante “tábula rasa” pelo estudante “com conhecimentos prévios, isto é, partir de determinados conteúdos curriculares pré-definidos. Para Gramsci, se buscamos formar o aluno culturalmente, nós professores deveríamos, ao invés de nos basearmos no conhecimento prévio que o estudante tem da ciência de referência, partir do “senso comum”, em primeiro lugar, da religião, em segundo, para só então trabalhar diretamente com os conhecimentos sistematizados pelas ciências de referência (GRAMSCI, 1999:119):

“No ensino da filosofia dedicado não a informar historicamente o aluno sobre o desenvolvimento da filosofia passada, mas a formá-lo culturalmente, para ajudá-lo a elaborar criticamente o próprio pensamento e assim participar de uma comunidade ideológica e cultural, é necessário partir do que o aluno já conhece, da sua experiência filosófica (após lhe ter demonstrado que ele tem uma tal experiência, que é um “filósofo” sem o saber). E, já que se pressupõe uma certa média intelectual e cultural dos alunos, que provavelmente não tiveram ainda mais do que informações soltas e fragmentárias, carecendo de qualquer preparação metodológica e crítica, não é possível deixar de partir do “senso comum”, em um primeiro lugar, da religião, em segundo, e, só numa terceira etapa, dos sistemas filosóficos elaborados pelos grupos intelectuais tradicionais”

O professor, por exercer na sociedade a função de intelectual, muitas vezes se equivoca ao imaginar que, como a ciência de referência tem um impacto direto sobre o seu modo de pensar e agir, da mesma maneira isto ocorreria com a massa em geral, isto é, com aqueles que não exercem na sociedade a função de intelectuais. As ciências de referência e seus sistemas, como a História, são desconhecidas pelas multidões, e a eficácia de sua influência ocorre não de forma direta, mas como força política externa na medida em que conduz, a partir das classes dominantes, uma determinada hegemonia curricular que limita seu pensamento original. Ou seja, mesmo que para o professor, a História como ciência de referência e sistema filosófico tenha o potencial de viabilizar



uma compreensão mais ampla do mundo, é um equívoco acreditar que a crítica do senso comum será feita a partir da relação direta com os conteúdos curriculares históricos: a construção de um novo conhecimento histórico-escolar que ressignifica os conteúdos curriculares para que estes sejam uma nova fonte da interpretação da experiência não é pressuposto, mas resultado do processo de autoconsciência.

Não são irrelevantes, portanto, diversas máximas do senso comum estudantil como “História não serve para nada”, “é inútil”, “não sei porque estudar um monte de gente que já morreu”, etc. Elas têm um significado contraditório na medida em que, para além de “desqualificar” a história e seu ensino, também realiza uma crítica ao próprio processo de ensino-aprendizagem que não parte das necessidades e experiências dos estudantes, mas das questões específicas da ciência de referência e daquilo que seus especialistas definiram como relevante, isto é, não partem do senso comum e da sua crítica como fonte da interpretação da experiência. Neste caso, as máximas do senso comum estudantil devem se tornar fonte dos problemas a serem examinados no processo de ensino-aprendizagem, “coordenando” a ação docente para que, através da sua crítica (e da crítica ao próprio processo de ensino-aprendizagem e de seus pressupostos rotineiros) seja construído um conhecimento histórico-escolar de fato significativo. Como “a relação entre professor e aluno é uma relação ativa, de vinculações recíprocas, e que, portanto, todo professor é sempre aluno e todo aluno, professor” (GRAMSCI, 1999:399) é fundamental que o professor “saiba ser aluno” e compreenda o papel de coordenação na construção do conhecimento por parte dos alunos-professores, pois é nesta relação que se constrói o conhecimento histórico-escolar; senão, o que será produzido será apenas uma determinada memorização de um conteúdo curricular baseado nas ciências de referência, reconstruindo no ambiente de sala de aula uma concepção hierárquica tanto em relação ao conhecimento, quanto sobre quem são os sujeitos que o produzem, já que, segundo essa concepção implícita, os estudantes não produziram conhecimento, mas apenas o reproduziram da maneira pela qual o professor imagina que seja relevante, sendo esta maneira então classificada como conhecimento. É um importante desafio aprender na relação com os estudantes os caminhos necessários para a superação do nosso próprio senso comum docente.



Entretanto, é muito difícil o estabelecimento de um novo senso comum docente no qual a máxima “o estudante produz conhecimento” seja de fato aceita como premissa pedagógica e epistemológica, pois a crítica embutida na afirmação de que “todos são intelectuais” é contraditória com a realidade da divisão intelectual do trabalho na qual, aparentemente, a elaboração do conhecimento se dá por aquele que o sistematiza, e não pelo o grupo social que o produz. Como nos lembra Gramsci, ao se trabalhar praticamente para fazer história, produz-se conhecimento histórico implícito (GRAMSCI, 1999:343):

“Se a filosofia é história da filosofia, se a filosofia é “história”, e a filosofia se desenvolve porque se desenvolve a história geral do mundo (isto é, as relações sociais nas quais vivem o homem) e não porque a um grande filósofo sucede um filósofo maior e assim por diante, é claro que, ao se trabalhar praticamente para fazer história, faz-se também filosofia “implícita” (que será “explícita” na medida em que filósofos a elaborarem coerentemente), suscitam-se problemas de conhecimento que, além da forma “prática” de solução encontrarão, mais cedo ou mais tarde, a forma teórica dos especialistas, após ter encontrado imediatamente a forma ingênua do senso comum popular, isto é, dos agentes práticos das transformações históricas”

As premissas de Gramsci de que “todos são intelectuais” e de que “conhecimento é história” tem importante impacto nas análises sobre as disputas em torno de uma determinada hegemonia curricular. A construção de uma “reforma intelectual e moral” no ensino de História que critique determinada hegemonia curricular pode ser feita apenas a partir de novas metodologias de ensino ou é necessário, ao lado de novas práticas, a transformação da história? É possível transformar o ensino de História sem transformar a própria história? Como é construído o conhecimento histórico-escolar, na medida em que a prática histórica também constrói conhecimento histórico implícito, mesmo que de forma não conscientemente relacionada aos conteúdos curriculares da ciência de referência?

Estamos diante da análise da agência (ação humana) dos não historiadores na construção do próprio conhecimento histórico, e em nosso caso específico, do papel daqueles que não exercem na escola a função de “intelectuais” (discentes) na produção do conhecimento histórico-escolar. A construção do conhecimento histórico-escolar seria realizada apenas no âmbito de cada cérebro individual, ou como parte de um processo coletivo de transformação histórica realizada dentro e fora da escola? Como a transformação histórica coletiva, a autoconsciência individual e o ensino de História se relacionam?



Para Gramsci, os sujeitos da massa que atuam na transformação da história não necessariamente têm plena consciência da sua atuação ou detém um conhecimento amplo sobre o próprio mundo que visam modificar. Não partem impreterivelmente do conhecimento pleno da vida e de si para transformar a realidade. Seria no vir-a-ser do movimento de transformação que se estabeleceria a contradição da existência de “duas consciências” históricas no indivíduo, uma demonstrada implicitamente na ação, e outra afirmada explicitamente a partir de conhecimentos e tradições passadas que foram por ele herdadas e assim servem como fonte da interpretação de sua experiência. A autoconsciência não seria pré-condição da transformação histórica, mas obtida a partir das diversas lutas de hegemonia ocorridas internamente em cada indivíduo, produto vindouro da unificação progressiva entre teoria e prática (GRAMSCI, 1999:103):

O homem ativo de massa atua praticamente, mas não tem uma clara consciência, a teórica desta sua ação, a qual, não obstante, é um conhecimento do mundo na medida em que o transforma. Pode ocorrer, aliás, que sua consciência teórica esteja historicamente em contradição com o seu agir. É quase possível dizer que ele tem duas consciências teóricas (ou uma consciência contraditória): uma, implícita na sua ação, e que realmente o une a todos os seus colaboradores na transformação prática da realidade; e outra, superficialmente explícita ou verbal, que ele herdou do passado e acolheu sem crítica. Todavia, esta concepção “verbal” não é inconsequente: ela liga a um grupo social determinado, influi sobre a conduta moral, sobre a direção da vontade, de uma maneira mais ou menos intensa, que pode até mesmo atingir um ponto no qual a contraditoriedade da consciência não permita nenhuma ação, nenhuma escolha e produza um estado de passividade moral e política. A compreensão crítica de si mesmo é obtida, portanto, através de uma luta de “hegemonias” políticas, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois no da política, atingindo, finalmente, uma elaboração superior da própria concepção do real. A consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, uma consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam. (grifos nossos)

Seria então, a contradição em movimento entre a prática histórica da transformação da realidade e consciência que conduz a interpretação da experiência que produziram a elaboração superior de uma consciência crítica, a qual, por sua vez, elevaria também a atuação prática. Neste processo, o pertencimento crítico à concepção de mundo de um determinado grupo social no qual se compartilhe certas formas de pensar e agir teria papel fundamental, na medida em que se torna uma nova fonte sistematizada de interpretação da experiência na qual a direção individual e coletiva da vida é conjugada.



É importante enfatizar que neste processo a ação do indivíduo pode estar em contradição com sua “consciência”, isto é, que a “consciência teórica esteja historicamente em contradição com o agir”, sendo a “consciência teórica” não fonte de criticidade mobilizadora, mas fonte de uma “passividade moral e política”. Esta conclusão gera importantes desafios na avaliação sobre o conhecimento histórico-escolar realmente produzido e, em certo sentido, sobre como se constrói o conhecimento histórico-escolar em todas as suas dimensões, teórico e prática. Um ponto especialmente relevante para o ensino de História é a dificuldade de avaliarmos a dimensão teórica contida na ação prática, já que é especialmente a partir da análise da consciência “explícita” contida nas narrativas produzidas através da linguagem (oral e escrita) que produzimos a avaliação do processo de ensino-aprendizagem. Na questão exposta por Gramsci, é possível nos indivíduos singulares a explicitação de uma “consciência” conservadora historicamente, congregando elementos do senso comum de forma dispersa e desagregada, que seria a principal fonte para avaliação realizada via linguagem narrativa no Ensino de História, ao mesmo tempo no qual existiria uma “consciência prática” transformadora e crítica, a qual tem peso muitas vezes irrelevante na avaliação, ou mesmo na constatação pelo docente de que o conhecimento histórico-escolar almejado foi de fato construído. É possível que um estudante seja “bom em história”, isto é, tenha sucesso nas avaliações escolares, sem elevar nenhuma das duas “consciências históricas” (nem a expressa implicitamente na ação nem aquela contida explicitamente na reflexão).

Dessa forma, é um grande desafio intelectual para os professores e professoras de história sintetizar uma práxis docente na qual a ressignificação dos conteúdos curriculares sejam uma fonte crítica para a produção de um conhecimento histórico-escolar transformador. Uma verdadeira disputa da hegemonia curricular existente na disciplina escolar história só é possível, como nos demonstra Gramsci, a partir da unidade na diversidade entre docentes e discentes; para que esta unidade não seja “letra morta”, é necessário que avancemos, ao lado dos discentes, na análise das suas contribuições na construção teórico-prática do conhecimento histórico-escolar. Parafraseando Ana Maria Monteiro e Fernando Penna (MONTEIRO; PENNA:2011), precisamos cada vez mais conceber o conhecimento histórico-escolar como lugar de fronteira entre os saberes docentes e discentes. Talvez este seja um dos primeiros passos práticos a nos auxiliar



intelectualmente na análise da diversidade das dimensões teórico-práticas do conhecimento histórico escolar.

BIBLIOGRAFIA

APPLE, Michael. Ideologia e Currículo. Brasiliense: São Paulo, 1982.

ENGELS, F. Letters on Historical Materialism. To Joseph Bloch. [1890]. pp. 760-765. in TUCKER, Robert C. (org.) The Marx-Engels reader. 2. ed. New York: W. W. Norton & Company, 1978. Traduzido por Vinicius Valentin Raduan Miguel (do Inglês para o Português) em 22 de setembro de 2009. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1890/09/22.htm> (Acessado em 17/07/2017)

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do Cárcere, volume 1: Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do Cárcere, volume 2: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Obras Escolhidas em Três Tomos. tomo III,. Lisboa: Editorial Avante, 1982. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1890/08/05.htm> (Acessado em 17/07/2017)



MONTEIRO, Ana Maria & PENNA, Fernando de Araujo. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. In: Revista Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 191-211, jan./abr., 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

WILLIAMS, Raymond. Base e superestrutura na teoria cultural marxista. REVISTA USP, São Paulo, n.65, p. 210-224, março/maio 2005.

WOOD, Elen Meiksins. Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico. Boitempo, São Paulo: 2003.