



ST11. ENSINO DE HISTÓRIA INTERFACES ENTRE O ENSINO SUPERIOR E A EDUCAÇÃO BÁSICA

710

ANÁLISE DAS RELAÇÕES ENTRE O UNIVERSAL E O PARTICULAR NO CURRÍCULO E NO ENSINO DE HISTÓRIA: UM DIÁLOGO COM A TEORIA DO DISCURSO DE ERNESTO LACLAU E CHANTAL MOUFFE

Manoel Pereira de Macedo Neto¹

Resumo: O presente artigo, construído a partir de reflexões proporcionadas pela nossa pesquisa de doutoramento, em andamento, se propõe a analisar, nos quadros da crise de percepção da contemporaneidade, as relações entre o universal e o particular no currículo e no ensino de História. Assim, elegemos os significantes “encontros culturais” e “História local”, através dos quais procuramos interpretar significados emergidos da Matriz Referência do ENEM e dos discursos dos sujeitos da pesquisa. Entrevistamos uma estudante e uma professora de História, do ensino médio, de uma escola pública da cidade de João Pessoa. Apoiando-nos em conceitos da Teoria do Discurso, especialmente nas formulações de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe sobre “puro particularismo”, “desenvolvimentos separados”, “universal e particular” e “hegemonia”, defendemos que o currículo e o ensino de História continuam utilizando concepções e práticas da modernidade cartesiana para pensar a complexidade contemporânea.

Palavras-chave: Currículo. Ensino de História. Teoria do discurso.

Um sinal impressionante do nosso tempo é o fato de as pessoas que se presume serem especialistas em vários campos já não estarem capacitadas a lidar com os problemas que surgem em suas respectivas áreas de especialização. Os economistas são incapazes de entender a inflação, os oncologistas estão totalmente confusos acerca das causas do câncer, os psiquiatras são mistificados pela esquizofrenia, a polícia vê-se impotente em face da criminalidade crescente, e a lista vai por aí a fora. (CAPRA, 2006, p.23)

O CURRÍCULO E O ENSINO DE HISTÓRIA NA CRISE DE PERCPÇÃO DA CONTEMPORANEIDADE

¹ Professor de História do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e doutorando em Educação pela UFPB.

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

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

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

Embora pareça um tanto evidente que o pensamento linear é incapaz de apresentar elementos eficazes para a compreensão dessa realidade complexa, percebemos que a economia, a psicologia, a política, a medicina, a educação e várias outras dimensões da vida humana, na contemporaneidade, continuam amplamente influenciadas e até modeladas pelos postulados da modernidade, configurando-se, assim, o que Capra define como “crise de percepção”², ou seja, a incapacidade de se superar a visão mecanicista e simplificadora em relação ao mundo no qual estamos inseridos.

Atestar o caráter simplificador do pensamento linear, não implica dizer que temos uma crença prometeica em torno de outra forma de pensamento, nem que acreditamos numa passagem estável e mecânica de uma visão de mundo à outra. Ao falarmos em crise de percepção, estamos pensando em visões de mundo que circulam por lugares híbridos, como o “espaçotempo” articulatório atravessado pelas contingências do fronteiro e pela incomensurabilidade das culturas em trânsito, como sugere Homi Bhabha (2001, p. 67-68).

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

² Segundo Capra (2006, p.13), estamos tentando “aplicar os conceitos de uma visão de mundo obsoleta – a visão de mundo mecanicista da ciência cartesiana-newtoniana – a uma realidade que já não pode ser entendida em função desses conceitos.”

Construir o conceito de hegemonia não supõe, pois, um mero esforço especulativo no interior de um contexto coerente, mas um movimento estratégico mais complexo, que requer negociar entre superfícies discursivas mutuamente contraditórias. (LACLAU; MOUFFE, 1987, p.156 – tradução nossa³).

Dialogando com o conceito de hegemonia, desenvolvido por Laclau e Mouffe (1987), e com a noção de “espaçotempo”, na proposta de Bhabha (2001), entendemos que a educação e, mais especificamente o currículo e o ensino de História, inseridos na “crise de percepção” da contemporaneidade, atuam como construções históricas hibridizadas pelos contextos culturais e epistemológicos em que estão inseridos e, desse modo, estão submetidos a permanentes processos de hegemonização.

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

Como exemplo, podemos mencionar as diferenças de percepção e interesses que cercam as práticas e as políticas curriculares, colocando em conflito os que defendem o currículo voltado ao tecnicismo como possibilidade de lucro e os que pensam o currículo como campo discursivo capaz de construir novas hegemonias, assim como, as tensões entre as posições que articulam o currículo e o ensino com a complexidade e as posições que reproduzem a visão linear.

Desse modo, defendemos que tais mudanças e conflitos têm fortes articulações com o que estamos chamando de “crise de percepção”. Dito de outra forma e exemplificando, quando o currículo e o ensino de História trabalham, em sala de aula, a temática da diversidade cultural ou da diversidade territorial privilegiando a história universal em detrimento da história local estão reproduzindo a ideia de supremacia do universal sobre o particular, ou seja, apresentando o particular como apêndice do universal. Dentro dessas mesmas temáticas, é também frequente a rejeição ao universal como estratégia política de afirmação do particular, configurando-se o anticosmopolitismo provinciano ou a defesa do “puro particularismo”⁴.

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

Desse modo, o presente artigo, construído a partir de reflexões proporcionadas pela nossa pesquisa de doutoramento, em andamento, se propõe a pensar questões

³ Texto original: Construir el concepto de hegemonía no supone, pues, un mero esfuerzo especulativo en el interior de un contexto coherente, sino un movimiento más complejo, que requiere negociar entre superficies discursivas mutuamente contradictorias.

⁴ No texto “Universalismo, particularismo e a questão da identidade”, Ernesto Laclau condena o puro particularismo por seu caráter autodestrutivo na medida em que pensa o particular como algo intransponível, que não se modifica nem modifica o outro particular (2011, p. 54-55).

atinentes ao currículo e ao ensino de História diante da crise de percepção da contemporaneidade.

As articulações entre currículo, ensino de História e cultura têm se revelado cada vez mais proeminentes em função, entre outras razões, da incorporação à ciência histórica de temáticas culturais impulsionadas pela proposta interdisciplinar de novas tendências historiográficas, como a História Cultural e, articulado a isso, pela curricularização de experiências históricas ligadas aos encontros e conflitos culturais.

Nesse sentido, nosso estudo tem indagado como o currículo e a História ensinada em salas de aula estão trabalhando os encontros culturais, isto é, como estão pensando as culturas em trânsito, se as concebem como culturas fechadas e intransponíveis ou como culturas contingentes e incompletas. Buscar respostas para essas questões é de grande importância para nossas reflexões aqui propostas, especialmente para nossa preocupação acerca dos grandes desafios apresentados pela complexidade contemporânea, principalmente, aqueles relacionados à educação, ao currículo e ao ensino de História.

Para consecução desse trabalho, elegemos os significantes “encontros culturais” e “História local”, pois, acreditamos que tais significantes, operando dentro de um sistema discursivo, são investidos de sentidos através dos quais é possível interpretar significados emergidos da Matriz Referência do ENEM e dos discursos dos sujeitos participantes da pesquisa.

Realizamos duas entrevistas, a primeira, em 07 de março de 2014, com uma professora de História, que leciona no terceiro ano do ensino médio, de uma escola pública, situada na cidade de João pessoa e a segunda, em 25 de março de 2014, com uma estudante da mesma turma.

Nas referidas entrevistas, perguntamos a professora, entre outras questões, como o ensino de História local aparece no currículo prescrito e no currículo praticado em sala. Com relação a estudante, pedimos que elegeisse cinco temas, estudados em aulas de história, considerados, por ela, mais significativos e perguntamos como o ensino de História local tem aparecido nas aulas. Além disso, dialogamos com a professora e com a aluna acerca de temas relacionados a encontros culturais, trabalhados em sala de aula⁵.

Para alicerçar nosso estudo, defendemos que o currículo, o ensino e os saberes a eles articulados são práticas discursivas, isto é, são construções histórico-culturais submetidas a permanentes processos de hegemonização e de circularidades abertas e articulatórias. Seguindo essa trilha, elegemos conceitos e teorizações situadas no campo

⁵ Para viabilizar as entrevistas, utilizamos um roteiro de perguntas, nessa questão especificamente, apresentamos duas imagens bastante utilizadas nos livros didáticos e nas aulas de História. A primeira delas é uma obra do artista Vitor Meireles representando a primeira missa dos jesuítas no Brasil e a segunda traz uma gravura de Charles Legrand representando o padre Antônio Vieira em contato com os índios. A partir das imagens e da forma como essa temática é trabalhada em sala de aula, indagamos: o estudo dos encontros culturais entre europeus e índios no Brasil consta nas propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), dos Referenciais Curriculares para o Ensino Médio do Estado da Paraíba (RCEMPB) e da Matriz Referência do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Ao abordar, nas aulas de História, essas experiências do passado colonial e a questão indígena hoje, que posição você assume? Propõe o isolamento dos índios para preservar sua cultura ou sua abertura a outras culturas apesar dos riscos que isso possa representar? Que outras situações de encontros culturais são trabalhadas em sala de aula e como são abordadas?

do pós-estruturalismo, especialmente em torno do pensamento de Laclau e Mouffe, que nos possibilite a construção de uma leitura não essencialista e pós-fundacionista da educação, do currículo e do ensino de História.

Assim, apoiando-nos em categorias da Teoria do Discurso, discutiremos os conceitos de “puro particularismo”, “desenvolvimentos separados”, “universal e particular” (LACLAU, 2011), “universalismo” (MOUFFE, 1996) e “hegemonia” (LACLAU; MOUFFE, 1987).

O UNIVERSAL E O PARTICULAR: A TEORIA DO DISCURSO E A CRÍTICA AO “PURO PARTICULARISMO”

714

A trajetória da Teoria do Discurso tem íntima relação com a caminhada intelectual e política de seus precursores, Ernesto Laclau e Chantal Mouffe. Em seus primeiros trabalhos, *Política e ideologia na teoria marxista* (1977) e *Gramsci e teoria marxista* (1979), este último escrito em parceria com Mouffe, o teórico argentino procurou desenvolver uma leitura não essencialista do pensamento marxista. Mas é a publicação de *Hegemonía y estrategia socialista: hacia una radicalización de la democracia* (1985) que marca tanto o ingresso de Laclau e Mouffe nos debates pós-estruturalistas, quanto a emergência da Escola de Essex de Teoria do Discurso⁶ (NORVAL, 2008, p.19).

Com essa obra, Laclau rompe com seu projeto anterior, de orientação marxista, especialmente althusseriana e gramsciana (embora mantenha o diálogo crítico com categorias do marxismo como, por exemplo, hegemonia), e passa a elaborar uma teoria política articulada a outras influências oriundas das construções intelectuais de Foucault, Lacan, Derrida e Wittgenstein.

A partir desses diálogos e da articulação complexa de conceitos (significante vazio, hegemonia, puro particularismo, pontos nodais), a noção de discurso vai assumindo centralidade em suas propostas políticas e epistemológicas. Nesse movimento intelectual, Laclau e Mouffe (1987) condenam os sistemas de pensamento da modernidade calcados no racionalismo e no essencialismo. Ao mesmo tempo, rejeitam fundamentos do marxismo como o determinismo econômico e a caracterização do proletariado como classe universal e unificada capaz de superar as contradições sociais.

Em contraposições aos sistemas de pensamento da modernidade, Laclau e Mouffe (1987) propõe pensar as organizações sociais como formações discursivas caracterizadas pela contingência e pela precariedade.

Chantal Mouffe (1996, p. 36) rejeita a noção de sujeito racional/unitário, sem que isso represente a condenação de todo o projeto da modernidade. Em seu ponto de vista, a crítica aos pressupostos epistemológicos do liberalismo (universalismo,

⁶ Na apresentação da obra *Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso: em torno de Ernesto Laclau*, Oliver Marchart define a Escola de Essex de Teoria do Discurso como uma rede de pesquisadores constituída a partir da obra de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, em torna da qual tem sido realizado estudos de casos empíricos em que se incluem, por exemplo, o estudo do discurso do *apartheid*, o discurso da nova direita britânica sobre raça e sexualidade e o populismo peronista (MARCHART, 2008).

individualismo, racionalismo) não pode representar a rejeição absoluta de suas contribuições no campo dos direitos e do pluralismo.

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

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

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

Na discussão sobre universalismo, particularismo e identidade, Ernesto Laclau (2011, p.49) se aproxima dessa discussão apresentando a seguinte questão: “Seriam as relações entre particularismo e universalismo simples relações de exclusão mútua?”. Em seguida, analisa três formas históricas de pensar as relações entre o particular e o universal.

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

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

A terceira vertente – alimentada pela razão iluminista – propõe a superação do passado irracional (lugar dos erros e loucuras) e a proclamação do futuro racional (lugar do equilíbrio e do progresso). A superação da lógica da encarnação era condição *sine qua non* para o progresso da humanidade e, dessa forma, a razão passa a ser o universal explicativo e modelador de toda e qualquer dimensão particular (LACLAU, 2011, p.51-52).

Dialogando com essas análises de Laclau, assumimos a seguinte posição: concordamos com sua crítica às três formas históricas apresentadas e defendemos que as relações entre o universal e o particular e as formas de pensá-las ao longo da história são práticas discursivas, imbricadas em processos de hegemonização, que não permitem sua definição como simples relações de exclusão mútua. Dessa forma, nos associamos às suas palavras:

Toda essa história aparentemente nos leva a uma conclusão inevitável: a brecha entre o universal e o particular é irreparável – o que equivale dizer que o universal nada mais é um particular que em algum momento se tornou dominante, que não há nenhuma possibilidade de alcançar uma sociedade reconciliada. E, de fato, o espetáculo das lutas políticas e sociais dos anos 1990 parece nos confrontar, como foi dito, com uma proliferação de particularismos, enquanto o ponto de vista da universalidade vai cada vez mais sendo posto de lado como um sonho totalitário ultrapassado. (LACLAU, 2011, p. 54).

No atual quadro de crise identitária que caracteriza as relações sociais da contemporaneidade, é perceptível a efervescência dos particularismos, configurada na fragmentação das lutas sociais e na diminuição da capacidade homogeneizadora dos estados nacionais. Entendemos, entretanto, que essa realidade não representa o colapso total do universal e não apostamos no isolacionismo como saída para a afirmação das identidades particulares.

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

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

Nesse caso, as identidades particulares não estariam em posição antagônica umas em relação às outras, mas coexistiriam em um todo coerente, isto é, manteriam uma relação apenas diferencial, e não “antagônica” em relação às outras, e, assim, cada identidade particular seria fundamento total e intransponível. Além disso, se as relações entre os grupos sociais são sempre relações de poder, o isolacionismo como estratégia de autoafirmação identitária é mantenedor do *status quo* e alimento da ideia de “desenvolvimentos separados” (LACLAU, 2011, p. 54-55).

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

Em oposição a essas formas segregacionistas, Laclau (2011, p.57) afirma que o universal surge do particular como “um horizonte incompleto que sutura uma identidade

específica deslocada.”. Em sintonia com essa reflexão, acreditamos que a utilização do lugar como estratégia para a clausura total de grupos particulares em nome das identidades puras, não é viável ou progressista.

Essa tensão – universal/particular – tem configurado, nos mais variados cenários da complexidade contemporânea, a intensificação das disputas por hegemonia.

Como dito anteriormente, é com a publicação de *Hegemonía y estrategia socialista: hacia una radicalización de la democracia*, em 1985, que Laclau e Mouffe ingressam nos debates pós-estruturalistas e, por meio desse trabalho, desenvolvem importante conceptualização acerca da categoria hegemonia.

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

Esse quadro de mudanças foi descortinando a crise do arcabouço teórico que ancora a concepção de socialismo fundada na “centralidade ontológica da classe trabalhadora” (LACLAU; MOUFFE, 1987, p. 09 – tradução nossa⁷). No rol das teorias e dos conceitos que passaram a ser questionados pela complexidade emergente nos anos 1980, se inclui a hegemonia. Nesse sentido, *Hegemonía y estrategia socialista* [...] se constitui num esforço de seus autores no sentido de saber como tem se constituído as transformações no conceito de hegemonia e, ao mesmo tempo, a obra traz uma abordagem discursiva acerca do que se encontra escondido por trás do conceito de hegemonia, algo que não pode ser conhecido e interpretado apenas pelas categorias básicas do marxismo.

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

O colapso, a partir do século XVII, da concepção de cosmos como uma ordem significativa dentro da qual o homem ocupa um lugar determinado e preciso, e sua substituição por uma concepção de sujeito como autodefendido, como uma entidade que mantém relações de exterioridade com o resto do universo – o desencanto weberiano de mundo – dá lugar na geração romântica do *Sturm und Drang* a uma busca ansiosa da unidade perdida, de uma nova síntese que permita vencer a divisão. A visão de homem como expressão de uma totalidade integral trata de romper com todos os dualismos – corpo/alma, razão/sentimento, pensamentos/sentidos – que o racionalismo havia instituído a partir do século XVII (LACLAU; MOUFFE, 1987, p. 157 – tradução nossa⁸).

⁷ Texto original: centralidad ontológica de la clase obrera.

⁸ Texto original: El colapso, a partir del siglo XVII, de la concepción del cosmos como un orden significativo dentro del cual el hombre ocupa un lugar determinado y preciso, y su reemplazo por una concepción del sujeto como autodefinido, como una entidad que mantiene relaciones de exterioridad

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

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

Dentro dessa perspectiva, acreditamos que o currículo e o ensino de História, situados na crise de percepção da contemporaneidade, estão inseridos em processos de hegemonização, que ficam visíveis, por exemplo, quando analisamos as tensões entre a defesa da visão particularista e/ou a defesa do universalismo na abordagem de conhecimentos e experiências históricas curricularizadas.

O CURRÍCULO E O ENSINO DE HISTÓRIA COMO ESPAÇO DE HIBRIDIZAÇÃO E ARTICULAÇÃO DE CONHECIMENTOS E SABERES

Por tudo que foi dito até agora, nesse trabalho, é possível definir o currículo e o ensino de História como sistemas discursivos por onde circulam saberes e conhecimentos que são culturalmente construídos, permanentemente hibridizados e produtores de sentidos que nunca são definitivamente fixados.

De acordo com esse entendimento, os significantes “encontros culturais” e “História local” são também significados, pois todos os elementos de uma estrutura discursiva são significantes/significados que ganham/constroem sentidos em função de suas relações uns com os outros e com os contextos que os envolvem.

Dito isso, vejamos o que nos respondeu a Estudante Colaboradora da Pesquisa (ECP), quando perguntamos sobre os temas considerados, por ela, mais significativos trabalhados em aulas de História:

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

Na sequência, a estudante procura justificar suas escolhas assim:

con el resto del universo —el desencanto weberiano del mundo— da lugar en la generación romántica del *Sturm und Drang* a una búsqueda anhelosa de la unidad perdida, de una nueva síntesis que permita vencer la división. La visión del hombre como expresión de una totalidad integral trata de romper con todos los dualismos — cuerpo/alma, razón/sentimiento, pensamiento/sentidos — que el racionalismo había instituido a partir del siglo XVII.

A Peste Negra, eu não sei por que não, esqueci, mas era uma doença que pegava os escravos essa doença e eles tiravam do país. Não sei exatamente, mas [...] (ECP).

Ainda nesse diálogo, procuramos saber se, na perspectiva da estudante entrevistada, vale a pena estudar assuntos que não serão cobrados na prova do ENEM, o que é prioridade nesse sentido. A resposta apresentada foi a seguinte:

Acho. Por que a gente adquire um pouquinho de conhecimento. [...] Prioridade para mim é o Enem, só que eu também estudo os outros, me importo de estudar os outros. Agora, o que é prioridade, principalmente esse ano, é o Enem. (ECP)

E quanto ao estudo de História local:

Pouco, muito pouco. Esse ano a gente está estudando mais países, guerras. O ano passado a gente praticamente não estudou nada [...] (ECP).

Para nós, na fala da Estudante Colaboradora da Pesquisa, fica perceptível a desvalorização do ensino de História local, mas a análise discursiva dessa fala nos obriga a contextualizá-la e relacioná-la.

Nesse sentido, é importante destacar que os sentidos dos discursos podem ser interpretados a partir da análise das relações existentes entre o **interdiscurso** e o **intradiscurso**, isto é, na análise dos discursos é imprescindível que não se perca de vista as articulações entre a constituição dos sentidos – representada pelo que fala antes, pela memória discursiva, pela historicidade do discurso (interdiscurso) – e a formulação – representada pelo que estamos dizendo em um momento dado (intradiscurso) –. (ORLANDI, 2002, p. 32-33).

Assim, na perspectiva intradiscursiva, é necessário considerar que se trata de uma estudante do terceiro ano do ensino médio, que prestará o ENEM, no segundo semestre de 2014, com o propósito de ingressar na Universidade Federal da Paraíba (UFPB)⁹. Assim, é compreensível que no horizonte de seus estudos imediatos a Matriz Referência do ENEM apareça como parâmetro principal, ficando, dessa forma, em segundo plano o estudo de História Local.

Ao mesmo tempo, é importante considerar que, na entrevista, procuramos valorizar a memória discursiva (interdiscurso), não restringindo as perguntas ao atual momento vivido pela estudante entrevistada. Por exemplo, quando pedimos para que citasse os 05 temas mais significativos trabalhados em aulas de História, enfatizamos que ela deveria levar em conta toda sua vida estudantil, ainda assim, os temas de História local não ganharam relevo.

Na fala da Professora Colaboradora da Pesquisa (PCP), quando perguntamos sobre o currículo prescrito que serve de base para as aulas de História, além da Matriz

⁹ No ano de 2013, o Conselho Superior de Pesquisa, Ensino e Extensão da UFPB, decidiu que, a partir de 2014, o ingresso nos cursos de graduação seria, na totalidade de suas vagas, por meio do sistema ENEM-SISU.

Referência do ENEM, o livro didático aparece como importante parâmetro para a seleção dos temas trabalhados em sala de aula, como podemos observar em suas palavras:

É o livro didático¹⁰. Antes quando tinha o PSS¹¹, a gente seguia o conteúdo do PSS, hoje, por exemplo, 2014 a gente está pegando o livro de História porque ele é seriado primeiro, segundo e terceiro ano, mas, assim, como a gente sabe que o menino vai fazer ENEM, o conteúdo do livro, do livro didático não é suficiente para o que eles vão prestar no ENEM, fazer as provas do ENEM.

Nesse caso, o professor que quiser, porque não é obrigado vai depender de cada professor, mas o professor que quiser pega alguma coisa na internet, alguns conteúdos na internet porque a Escola não tem material, não dispõe de material, tira *Xerox* e aí vai trabalhando com isso, porque ninguém aguenta copiar, eu estou dizendo assim: o material, o livro didático não é suficiente para ensinar aos alunos o que eles têm que aprender (PCP).

Nesse caso, o livro didático também se apresenta como parâmetro para a definição dos temas trabalhados em sala de aula e, ao lado do Enem, se coloca como obstáculo à História Local.

Apesar do agravamento das restrições de espaço para discussões relacionadas à História Local, na discussão sobre encontros culturais, percebemos o interesse da professora e da aluna entrevistadas em defender a convivência harmoniosa entre as diferentes culturas e, ao mesmo tempo, a abertura do currículo praticado e do ensino de História à circularidade de saberes. Nesse sentido, vejamos a fala da Professora Colaboradora da Pesquisa:

[...] quando a gente está trabalhando algum tipo de imagem – qual aquele país que as mulheres usam aquelas argolas – que elas usam, quanto mais no pescoço – na África, né? As mulheres que às vezes chegavam até a mutilar os pés para usar sapatos. Às vezes chegam essa discussão na sala de aula, nas aulas de História. Aí eu chego a falar para eles que é tipo de cultura, não é para ridicularizar (PCP).

[...] É tratado em sala de aula, chegam à sala de aula. Porque chegam à sala de aula? A escola tem vários projetos, um dos projetos da escola é “Uma escola livre de preconceito”, então quando a gente resolveu fazer esse projeto, para a gente trabalhar era porque estava existindo certo tipo de homofobia na escola [...] (PCP).

A História Local e a abordagem de manifestações culturais particulares em sala de aula são, nas situações analisadas, limitadas pela força da Matriz Referência do Enem e pelo livro didático, entre outros aspectos. Contudo, a fala da Professora

¹⁰ História Global: Brasil e Geral (Gilberto Cotrim) é o título da coleção de História utilizada na escola em que realizamos as entrevistas.

¹¹ Processo Seletivo Seriado (PSS) era a seleção adotada pela UFPB para o ingresso de alunos nos cursos de graduação. Na época, a Comissão Permanente do Vestibular (COPERVE) adotou os Referenciais Curriculares do para o Ensino Médio do Estado da Paraíba RCEMPB como programa de conteúdos para as provas.

Colaboradora da Pesquisa é uma evidência da possibilidade de se pensar a sala de aula como espaço de insurgência e circularidade de saberes.

CONSIDERAÇÕES RENOVADAS

Nesse trabalho, Apoiando-nos em conceitos da Teoria do Discurso, especialmente nas formulações de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe sobre “puro particularismo”, “desenvolvimentos separados”, “universal e particular” e “hegemonia”, defendemos que o currículo e o ensino de História continuam utilizando concepções e práticas da modernidade cartesiana para pensar a complexidade contemporânea.

Entretanto, é possível perceber que o currículo praticado nas aulas de História e as posições assumidas por professores e alunos possibilitam a insurgência de saberes que circulam no ambiente escolar, desestabilizando, ainda que precária e provisoriamente, hegemonias comprometidas com concepções e práticas próprias da modernidade cartesiana.

REFERÊNCIAS

BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

LACLAU, Ernesto. *Politics and Ideology in Marxist Theory*. London: Versos, 1977.

_____; MOUFFE, Chantal. *Gramsci and Marxist Theory*. London: RKP, 1979.

_____; MOUFFE, Chantal. *Hegemonía y Estrategia Socialista: hacia una radicalización de la democracia*. Madrid: Siglo XXI, 1987. (Publicação original em 1985).

_____. Os novos movimentos sociais e a pluralidade social. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 41-47, out. 1986.

_____. *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tempo*. 2ª ed. Buenos Aires: Nueva Visión, 2000.

_____. *Emancipação e diferença*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

MARCHART, Oliver. *Apresentação*. In: MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Leo Peixoto. (Orgs.). *Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau*. Porto Alegre: EDPUCRS, 2008.

MOUFFE, Chantal. *O regresso do Político*. Lisboa: Gradiva, 1996.

_____. *En torno a lo político*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2011.

NORVAL, Aletta. *Prefácio*. In: MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Leo Peixoto. (Orgs.). *Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau*. Porto Alegre: EDPUCRS, 2008.

ORLANDI, Eni P. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: 2002.